

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

**A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR (1978 a 2006)**

Terezinha Maria Quintela Pinheiro Toledo Soares

MARINGÁ

2008

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

**A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR (1978 a 2006)**

Dissertação apresentada 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. Dr^a. Ângela Mara Barros Lara

MARINGÁ

2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S676h Soares, Terezinha Maria Quintela Pinheiro Toledo
A história das políticas públicas de educação infantil no município de Sarandi-PR (1978 a 2006) / Terezinha Maria Quintela Pinheiro Toledo Soares. -- Maringá : [s.n.], 2008.
188 f.

Orientadora : Prof. Dr. Ângela Mara Barros Lara.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

1. Políticas públicas. 2. Educação pública.
3. Educação infantil - Município de Sarandi, PR.
4. Educação infantil - Legislação nacional.
5. Mundialização do capital.I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação.

cdd 21.ed. 379.2098162

TEREZINHA MARIA QUINTELA PINHEIRO TOLEDO SOARES

**A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE SARANDI-PR (1978 a 2006)**

TERMO DE APROVAÇÃO:

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, pela banca examinadora, composta pelos docentes:

Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara – UEM

Prof. Dr. Sandino Hoff – UNOESC

Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Lemme Goulart – UEM

Maringá, 30 de junho de 2008

À minha família:
Guilherme e Alice, meu pai e minha mãe;
Luiz Carlos, meu esposo;
Luiz Guilherme e Lucas Henrique, meus filhos,
por me ajudarem superar os momentos difíceis e vencer grandes
desafios.

Agradecimentos

Agradeço a **Deus** pela vida, por ter me dado saúde, por ter me concedido graças, familiares e amigos queridos.

Entre tantos que me apoiaram, estiveram comigo e muito contribuíram para a conclusão do Mestrado, destaco e agradeço:

À **Profª. Drª. Ângela Mara de Barros Lara**, por suas valiosas orientações, por seu apoio e por ter me conduzido com sabedoria e afeto, nos desafios ao longo do Mestrado.

À **Profª. Drª. Amélia Kimiko Noma**, pelo acolhimento no mestrado, por sua dedicação sugestões e encaminhamentos, decisivos para meu aprimoramento acadêmico e conclusão desta pesquisa.

À **Profª. Drª. Maria Cristina Gomes Machado**, por suas contribuições teóricas, por seus incentivos e encorajamento, que me possibilitaram persistir na busca da superação dos obstáculos.

Aos Professores da Banca: **Prof. Dr. Sandino Hoff, Profª. Dra. Áurea Maria Paes Lemme Goulart, Profª. Drª. Irizelda Martins de Souza e Silva**, pelo minucioso trabalho de leitura da dissertação e pela generosidade nas observações, que muito contribuíram para o aprimoramento da qualidade deste estudo

O **Prof. José Luiz Araújo**, Secretário Municipal de Educação de Sarandi, por ter me incentivado durante todo o processo do Mestrado e disponibilizado, sem reservas, os documentos municipais, uma das fontes desta pesquisa.

À **Pedag. Sheyla Grazielle de Souza Gonçalves**, Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil/SMED, por sua atenção e preciosas contribuições para a concretização desta pesquisa.

Às **Educadoras da Rede de CEI e CMEI**, construtoras desta história, exemplo de dedicação, coragem e de superação de desafios.

Às **Coordenadoras e Auxiliares Administrativas**, que resgataram e registraram o Histórico de cada Instituição, possibilitando que se compreenda o hoje, nos dados do passado.

SOARES, Terezinha Maria Quintela Pinheiro Toledo. **A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR (1978 a 2006)**. 188 f. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ângela Mara Barros Lara. Maringá, 2008

RESUMO:

Esta dissertação tem como objeto o as Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Sarandi, no norte do Estado do Paraná, no período de 1978 a 2006. O recorte temporal foi definido por dois acontecimentos: 1978, o ano em que foi criada a primeira creche em Sarandi e 2006, o ano em que a Lei Federal 11.274/06 ao estabelecer a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos, definiu uma nova faixa etária, de zero a cinco anos, para a Educação Infantil. O estudo aborda a influência das Organizações Multilaterais, BM, UNICEF e UNESCO, nas Políticas Públicas Brasileira. Para tanto, faz o resgate histórico da Educação Infantil Nacional, discorre sobre a legislação brasileira e as alterações, recomendadas pela política neoliberal, que repercutiram na Educação Infantil: a Constituição Federal em 1988 (alterada em 1996 pela Lei do FUNDEF - nº. 9.424/96 e em 2006 pela Lei do FUNDEB - nº. 11.494/96), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (alterada em 2006 pela Lei n.11.274/06) e o Plano Nacional de Educação/2001, elaborado com apoio técnico da UNESCO. Por último, busca nas fontes municipais, documental e bibliográfica, compreender a trajetória da Educação Infantil no Município de Sarandi- PR, as políticas implantadas, os avanços e desafios, uma vez que a Educação Infantil, dado aos conflitos legais, ficou a mercê da sorte, dependente da boa vontade dos gestores municipais.

Palavras- chave: Políticas Públicas; Legislação Brasileira; Educação Infantil; Município de Sarandi.

SOARES, Terezinha Maria Quintela Pinheiro Toledo. **THE HISTORY OF INFANT EDUCATION PUBLIC POLICIES IN THE CITY OF SARANDI - STATE OF PARANÁ, BRAZIL (1978 – 2006). 188 p.** Dissertation – Masters Degree in Education – State University of Maringá. Orientator: Prof. Dr. Angela Mara Barros Lara. Maringá - State of Paraná, Brazil, 2008.

ABSTRACT

This dissertation has as object the Infant Education Public Policies in the City of Sarandi (State of Parana, Brazil) in the period from 1978 to 2006. The time frame of the study was defined by two events: 1978, the year that Sarandi's first day-care was created, and 2006, the year that the Federal Law 11,274/06, by establishing a nine-year duration for the Fundamental Education and mandatory school registration after the age of six, defined a new age bracket from zero to five (0-5) for Infant Education. The study talks about the influence of the Multilateral Organizations World Bank, UNICEF and UNESCO in the Brazilian Public Policies. Thus, the study retrieves the history of the Brazilian Infant Education, discusses about the legislation and the modifications, recommended by a neoliberal policy, which affected Infant Education: the Federal Constitution in 1988 (changed in 1996 by FUNDEF's Law 9,424/96 and in 2006 by FUNDEB's Law 11,494/96), the Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996 (changed in 2006 by Law 11,274/06 which establishes a nine-year period for the Fundamental Education) and the National Plan of Education of 2001 which was elaborated with the technical support of UNESCO. Finally, the study seeks in the city's documental and bibliographical sources to understand the path of the Infant Education in the City of Sarandi, the policies implemented, the advancements and challenges, since the Infant Education, due to legal conflicts, has been forgotten and dependent on the willingness of the city government.

Keywords: Public Policies; the Brazilian Legislation; Infant Education; City of Sarandi.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID – Agencia Internacional de Desenvolvimento

AMAS – Associação Maternal de Sarandi

AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

APMI – Associação de Proteção Materna Infantil

ASEF – Ações Sócio-Educativas de Apoio às Famílias de crianças de zero a seis anos

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAS – Country Assistance Strategy

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

CFI – Corporação Financeira Internacional

CIAD – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

CLAD – Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CMDCA – Conselho Municipal da Criança e Adolescente

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CMNP – Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

CND – Curso Normal a Distancia

CNS – Curso Normal Superior

CONED – Congresso Nacional de Educação

DEI – Divisão de Educação Infantil

EC – Emenda Constitucional

ECD – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância

E F – Ensino Fundamental

EFA – Educação Para Todos

E I – Educação Infantil

EPT – Educação Para Todos

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFC – International Finance Corporation,

IFM's – Instituições Financeiras Multilaterais

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Diretrizes e Bases da Educação

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social

NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagens

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG's – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organizações das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

OSC's – Organizações da Sociedade Civil

PAB - Piso de Atenção Básica

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA – Plano Pluri Anual

PPP – Parceria Público Privada

PPE – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PR – Paraná

PROAPE – Programa Alimentar do Pré-Escolar

RMM – Região Metropolitana de Maringá

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SEAS – Secretaria de Assistência Social

SESI – Serviço Social da Indústria

SESC – Serviço Social do Comercio

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCH – Teoria do Capital humano

TRE – Tribunal regional Eleitoral

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

WCEFA – Declaração Mundial de Educação para Todos

LISTA DOS QUADROS:

Quadro 1 - As Instituições que integram o Grupo de Banco Mundial.....	42
Quadro 2: Índice de Desenvolvimento Humano- IDH de Sarandi.....	124
Quadro 3: IDH comparativo do Brasil.....	125
Quadro 4: Índice de Desenvolvimento Infantil - IDI de Sarandi.....	125
Quadro 5 Evolução do número de eleitores de Sarandi.....	126
Quadro 6: Indicadores Sociais de Sarandi e Maringá.....	126
Quadro 7: Os CMEI's e suas metas de atendimento.....	148
Quadro 8: Ano de criação das Instituições de Educação Infantil.....	148
Quadro 9: Número de crianças matriculadas no CMEI Adelaide D. Tonom, no período de 2000 a 2006:	149
Quadro 10: Desafios e Conquistas da Educação Infantil no Município de Sarandi no período de 2001-2004	150
Quadro 11: Corpo Docente: Categoria e escolaridade 2004.....	151
Quadro 12: Os espaços físicos na Rede Municipal e Conveniada.....	152
Quadro 13: Confronto entre o mínimo ideal e o real de matrícula nas Instituições de Educação Infantil – 2004.....	153
Quadro 14: Bairros ou Regiões de Sarandi onde existe demanda e necessidade de criação de novas Instituições de Educação Infantil	154
Quadro 15: Os docentes e a média da relação adulto/criança nos CEI e CMEI	154
Quadro 16: Relação entre demanda e vaga nos CEI e CMEI	155
Quadro 17: % da demanda que será atendida, na Rede (CEI e CMEI) em cada turma.....	155
Quadro 18: Número de matrícula por faixa etária na Educação Infantil - 2005.....	158
Quadro 19: Total de educadoras nos CMEI	158
Quadro 20: Educadoras sem magistério em 2005.....	159
Quadro 21: Educadoras com curso superior completo em 2005.....	160
Quadro 22: Educadoras cursando o Superior em 2005	160
Quadro 23: Avaliação da Educação Infantil, pelas coordenadoras dos CEI's e CMEI's: O que e em que precisamos avançar?	161
Quadro 24: Número de matrículas no CMEI Pedacinho do Céu ao longo de sua história	163

Quadro 25: Números de matrícula e de educadores do CMEI VALE AZUL, desde sua criação	166
Quadro 26: Número de matrículas no CMEI Julia Volpato ao longo de sua história.....	167
Quadro 27: Número de crianças matriculadas na Educação Infantil no período de 2000 a 2006	167

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	22
2.1 O MOVIMENTO GLOBAL DO CAPITALISMO.....	23
2.2 AS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS.....	39
2.2.1 Banco Mundial - BM.....	40
2.2.2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura – UNESCO.....	57
2.2.3 Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.....	69
2.3 AS POLÍTICAS DAS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA E NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	83
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NACIONAL.....	84
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO NACIONAL ATUAL.....	97
3.2.1 A Educação Infantil na Constituição Federal.....	98
3.2.2 A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.....	102
3.2.3 A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação.....	111
4 O CAMINHO PERCORRIDO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SARANDI–PR NO PERÍODO DE 1978 a 2006.....	119
4.1 OS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO.....	119
4.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SARANDI.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS:.....	175

INTRODUÇÃO

Constitui-se objeto da pesquisa que aqui se apresenta as Políticas Públicas¹ de Educação Infantil no Município de Sarandi - PR² no período de 1978 a 2006. Compreender esta trajetória de quase 30 anos, implica em olhá-la à luz da história, contextualizando-a nos movimentos e nas transformações da sociedade. A compreensão de que a História das Políticas Públicas da Educação Infantil no Município não é única, nem isolada, faz-se necessário. Isto obriga ultrapassar o espaço geográfico local e a esfera educacional, até as macro-políticas econômicas e sociais estabelecidas em cada momento histórico, percebendo-as não apenas no cenário nacional, mas também nos consensos mundiais decorrentes de acordos firmados pelo governo brasileiro com as Organizações Multilaterais³. Portanto, estabelece-se como hipótese que a História das Políticas Públicas de Educação Infantil implantadas no Município de Sarandi - PR no período de 1978 a 2006, embora sejam singulares, mantêm estreita relação com as Políticas Sociais formalizadas em esferas muito mais amplas, o que afeta sua especificidade.

Por força constitucional, manter a Educação Infantil é uma atribuição municipal, entretanto para a implementação destas políticas, os municípios necessitam de recursos e a fonte fundamental de recursos dos municípios esta vinculada à receita obtida com os impostos arrecadados. A arrecadação municipal tem relação direta com desenvolvimento econômico, número de habitantes, renda per capita, etc. Neste sentido, a democratização dos direitos sociais e a implementação das Políticas Públicas implicam em desafios de diferentes proporções, dependendo das características socioeconômicas de cada município.

¹ Políticas Públicas são entendidas aqui, como o conjunto de leis, planos e programas de ação governamental, por meio dos quais são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado. Faz-se distinção entre Política Pública e política de governo, uma vez que a última guarda profunda relação com um mandato eletivo, enquanto a primeira pode e vem atravessando vários mandatos, embora existam exceções, em especial quando ocorre alternância de partido.

² Sarandi, recorte geográfico: trata-se de um município de 25 anos de emancipação política, localizado no norte do Estado do Paraná, a 412 quilômetros de Curitiba, capital do Estado e faz parte da Região Metropolitana de Maringá. Possui uma área de 113.350km², dividida em zona rural e urbana, e uma população estimada em 96.000 habitantes (SARANDI, s/d).

³ Refere-se às Instituições Financeiras e Humanitárias vinculadas à ONU.

Além das dificuldades impostas pela descentralização, a Educação Infantil representa um desafio especial, para os municípios, uma vez que, por conta do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF⁴, a prioridade dos recursos da Educação era para o Ensino Fundamental, em detrimento das outras etapas da Educação Básica. Estes pontos envolvendo a questão dos recursos estão vinculados a outra questão, também em foco nos debates da Educação Infantil, que é a qualidade, um conceito amplo⁵, que extrapola os aspectos relacionados à oferta de vagas e envolve, inclusive, a infra-estrutura, a escolaridade docente e plano de carreira.

Os conflitos entre legislação e políticas despertaram o interesse desta pesquisadora⁶ pela temática, uma vez que na vivência profissional, percebeu os desafios do Município, para implementação das Políticas de Educação Infantil, propostas pela esfera federal. A relevância deste estudo está no propósito de abordar questões atuais que envolvem a Educação Infantil, fazendo uma análise crítica das contradições que impõem descentralização, priorizações e redução dos gastos públicos nas questões sociais.

A história do atendimento em creches e pré-escolas no Brasil caracteriza-se pela atuação de dois setores de Políticas Públicas, o setor da Educação e o da Assistência Social. Nos anos de 1970, a Legião Brasileira de Assistência – LBA⁷ propiciou significativa expansão do

⁴ Regulamentado pela Lei n. 9.424/96, foi substituído pelo FUNDEB, a partir de 01/01/2007. “Este Fundo, de natureza contábil, constituído de 15% dos 25% de recursos financeiros obrigatórios para aplicação em Educação de municípios e estados, foi criado pelo prazo de dez anos, em nível estadual, e é redistribuído entre cada estado e os seus municípios de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes municipais e estaduais. Destes 15% destinados ao ensino fundamental, 60%, no mínimo, devem ser investidos no pagamento de salários dos professores em efetivo exercício. E o governo federal, previu a legislação, fixará a cada ano, valor mínimo nacional por aluno, levando em conta a previsão do número de alunos do ensino fundamental para o ano seguinte e a receita total para o FUNDEF” (ARELARO, 1999, p. 28-29).

⁵ Sobre a questão da qualidade na Educação Infantil, ver: CORREA, B. C. Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil. São Paulo: **Cad. Pesq.**, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 de maio 2005.

⁶ Psicóloga e pedagoga, trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Sarandi – SMED, desde 2004. Como Pedagoga, coordenou a Educação Infantil e foi chefe Divisão de Educação Infantil – DEI de janeiro de 2004 a setembro de 2006 e a partir daí, assumiu como Psicóloga e continua na SMED, atuando junto às Intuições de Educação Infantil da Rede Municipal.

⁷ “A Legião Brasileira de Assistência foi criada por Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas, logo após a declaração da participação do Brasil no conflito mundial, ocorrida em agosto de 1942. Criada em parceria

atendimento em creches em todo o País, com a criação do Projeto Casulo. Entretanto, com a Constituição Federal de 1988 – CF/88, a educação da criança de zero a seis anos, que, até então, era concebida com a finalidade de amparo e assistência, passou a figurar, como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional. Desde então, em razão da ainda precária articulação entre os dois setores, Educação e Assistência Social, a ação de apoio financeiro da União ao atendimento na Educação Infantil vem passando por um momento delicado, com embates entre as duas áreas, sobre a gestão e o financiamento das ações.

Na década de 1970, quando foram criadas as primeiras creches em Sarandi, estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases⁸ n.5.692/71, que tratava genericamente da educação das crianças menores de sete anos, deixando explícito que, ao Estado, cabia o papel apenas de estimular e zelar, sem maiores compromissos. Em 1988, a CF/88 não deixa dúvida de que a educação da criança de zero a seis anos de idade, em creche e pré-escola, passa a ser um direito de todas as crianças desta faixa etária. Com isto, foi instaurado um novo direito às famílias de optarem por matricular ou não seus filhos menores de sete anos nas Instituições de Educação Infantil. Sendo assim, a oferta desse atendimento pelo Estado não é uma opção e sim um dever imposto pela Lei Magna.

Vale ressaltar que, na época da elaboração e promulgação da CF/88, as idéias neoliberais já norteavam as políticas públicas do país, impondo um período de difíceis ajustes. Por um lado, havia um aumento da demanda; por outro, as recomendações do Banco Mundial – BM e do Fundo Monetário Internacional – FMI para a redução dos gastos públicos nas Políticas Sociais, substituindo-as por programas para público alvo específico. É justamente nesse contexto político, econômico e social que foi promulgada a Constituição Federal de 1988.

Em 1996 a LDB 9394/96 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação

com o Estado e com o empresariado, o objetivo fixado para a instituição foi o de amparar os soldados mobilizados e seus familiares, constituindo-se na primeira Instituição Pública de Assistência Social. Com sede na cidade do Rio de Janeiro e com filiais em várias cidades brasileiras, administradas pelas primeiras-damas, um dos traços institucionais mais marcantes foi o trabalho voluntário feminino, realizado por mulheres – jovens e senhoras, dos segmentos da elite e médios” (SIMILI, 2004, p. 4).

⁸ Lei de Diretrizes e Bases passará a ser referida no texto como LDB, seguida do ano de sua promulgação.

Básica⁹, incluindo os segmentos da creche para as crianças de zero a três anos e pré-escolas para as de quatro a seis anos¹⁰, ficando sujeitas às normas e regras gerais da Educação Pública Nacional. Esta legislação trouxe conquistas e evidenciou a importância da Educação Infantil ao incorporá-la aos Sistemas de Ensino.

Após a CF/88 e a LDB/96, a Educação Infantil vem adquirindo importância crescente nos debates sobre as Políticas Públicas para a Educação; entretanto, embora tenha conquistado avanços significativos na legislação, contraditoriamente, na prática, ela ainda não conquistou o reconhecimento de fato de sua importância, dado a falta dos recursos que lhe é dispensada, tanto por conta da priorização do Ensino Fundamental quanto pela precária articulação nas diferentes esferas de governo. Considerando que a Educação Infantil passou a integrar o Sistema de Ensino, essa nova ordem exige decisões políticas, ações compartilhadas, transferências de recursos e definições e o estabelecimento de financiamentos, que sejam coerentes com a realidade da Educação Infantil e dos municípios. Porém a integração das Instituições de Educação Infantil ao Sistema de Ensino não foi acompanhada pela correspondente dotação orçamentária, por conta de vetos e pareceres substitutivos na Lei, como, por exemplo, a Emenda Constitucional n.º. 14 – EC n.º. 14, que obriga compulsoriamente a municipalização e dispõe sobre o FUNDEF, regulamentado pela Lei n. 9424/96. Esta Emenda priorizou os recursos para o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, além do que, diminuiu a responsabilidade do Estado com esta etapa da Educação Básica, transferindo-a para o Município.

Historicamente, o atendimento público no país, à criança de 0 a 6 anos, tem sido marcado pela precariedade da qualidade e o FUNDEF tem “justificado” os poucos recursos dispensados à Educação Infantil. A questão da qualidade da Educação Infantil é abordada também no Plano Nacional de Educação de 2001 – PNE.

O PNE apresenta um extenso diagnóstico, no qual constata a precariedade e os problemas

⁹ Sobre o assunto, ver: CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 set. 2005.

¹⁰ Alterada para quatro e cinco anos, por força da Lei n.11.274 /2006, que dispõe sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006c, p. 1).

da Educação Infantil, envolvendo o déficit no atendimento, especialmente da criança de zero a três anos, as inadequações dos estabelecimentos, a pouca escolaridade dos docentes, etc. A elaboração do PNE contou com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO¹¹, que expressa a política do capital financeiro internacional e os interesses das classes dominantes, materializando a política neoliberal do Banco Mundial nas diretrizes, objetivos e metas estabelecidas.

A partir do exposto, definimos, como problemática da pesquisa, o estudo da História das Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Sarandi-PR período de 1978 a 2006. Esta delimitação, que toma o ano de 1978 como ponto de partida para o estudo, deu-se pelo fato da primeira¹² creche de Sarandi ter sido criada em 1978, e 2006, por ser o ano em que, por força da legislação nacional¹³ e estadual¹⁴, foi alterada a faixa etária da população atendida na Educação Infantil, passando de zero a seis anos, para zero a cinco anos.

Vale ressaltar que, nas três décadas aqui compreendidas, o contexto em que se configurou a construção das Políticas Públicas Educacionais no Brasil delinea-se numa sociedade marcada por um período de grandes reformas, proporcionadas por grandes transições. Estas vão, de mudanças nos regimes políticos¹⁵ e por diferentes políticas econômicas, que vão do

¹¹ A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964. A partir de 1992, suas ações adquiriram um novo impulso, motivadas inicialmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1993, com o objetivo de contribuir na concretização dos ideais de Jomtien, foi assinado o primeiro plano de trabalho com o MEC, como mecanismo auxiliar à decisão do Governo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. Aos poucos, as atividades da representação foram se ampliando, multiplicando-se as articulações e convênios de cooperação técnica, com o governo. A atuação da UNESCO no Brasil ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica com o governo, com o objetivo de auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados-Membros (UNESCO, 2006, p. 1).

¹² Inicialmente Creche Betel, hoje Centro de Educação Infantil BETEL.

¹³ Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.9.394, da LDB/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos no Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006c, p. 1).

¹⁴ Deliberação n.03/06. Art.1.º - O Ensino Fundamental de nove anos é obrigatório no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, com matrícula a partir dos seis anos de idade, assegurando a todas as crianças um tempo mais longas de convívio escolar. Parágrafo único. A implantação gradativa do ensino fundamental com duração de nove anos será efetivada mediante o dever do Estado (PARANÁ, 2006).

modelo capitalista da década de 1970 à consagração do neoliberalismo nos anos de 1990 e sua manutenção nos anos posteriores.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as Políticas de Educação Infantil em Sarandi no período de 1978 a 2006. Para isso, empreende a análise de conteúdo das fontes, problematizando e estabelecendo um diálogo entre os documentos norteadores¹⁶, orientadores¹⁷ e municipais¹⁸.

Visando ao objetivo geral, a dissertação se apresenta em três unidades além da **Introdução** ao estudo. A unidade **A Educação Infantil no Contexto da Mundialização do Capital**, leva em conta que as Políticas Públicas para a Educação, inclusive para a Educação Infantil, não são propostas isoladas e têm como objetivo específico contextualizá-las nas macro-políticas econômicas e sociais e nos acordos firmados pelo Brasil com as Organizações Multilaterais.

A unidade seguinte, **A Educação Infantil na História e na Perspectiva da Educação Pública**, aborda as Políticas Públicas para a Educação Infantil. Objetiva-se compreender a legislação da educação brasileira que embasa estas Políticas, bem como os princípios e fundamentos da política de financiamento e a proposta de qualidade na Educação Infantil.

A última unidade, tem como objetivo analisar **O Caminho Percorrido pela Educação Infantil no Município de Sarandi – PR no Período de 1978 a 2006** tendo em vista que, nestes trinta anos, transformações sociais e alterações legais acarretaram mudanças de concepção, nomenclatura e da vinculação da Educação Infantil, obrigando o

¹⁵ Marcados pela Ditadura Militar, perpassando pela Nova República e atualmente, com o Governo Democrático Popular.

¹⁶ Legislação.

¹⁷ Políticas consensuais.

¹⁸ Site oficial do município, documentos da Secretaria Municipal de Educação - SMED e das Instituições de Educação Infantil do Município

redimensionamento das decisões políticas e dos papéis de diferentes órgãos e esferas governamentais.

As **Considerações Finais** têm como objetivo refletir sobre a pertinência tanto da hipótese previamente estabelecida, aceitando-a ou rejeitando-a, quanto do método utilizado. Almejamos, com as questões aqui abordadas, participar dos debates e avançar nas discussões, buscando contribuir para que a Educação Infantil de Sarandi atinja um expressivo patamar de qualidade, que respeite os direitos das crianças e a dignidade dos profissionais que nela atuam.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

Levando em conta que objeto desta pesquisa, “As Políticas Públicas para a Educação no Município de Sarandi - PR: período de 1978 a 2006”, não foi proposto isoladamente e se caracteriza como um elemento da totalidade, faz-se imperioso perceber sua relação, com as políticas econômicas e sociais, estabelecidas nos cenários nacional e mundial. Esse procedimento, de articulação entre a esfera particular com a esfera universal, é uma mediação necessária para desenvolver o tema proposto, por ser imprescindível, para sua compreensão, partir da análise das transformações sociais, decorrentes das orientações macroeconômicas, impostas pela “mundialização do capital”¹

Em consonância com esse pressuposto, definimos como objetivo desta unidade, que está estruturada em três subunidades, compreender as implicações das relações sociais de produção nas Políticas de Educação Infantil. A primeira subunidade, O Movimento Global do Capitalismo, analisa o movimento do capitalismo, evidenciando suas transformações, suas exigências e implicações para as políticas sociais contemporâneas, nos países da América Latina, dado os ajustes estruturais impostos pelo modelo econômico neoliberal.

A segunda subunidade, As Organizações Multilaterais, trata das organizações financeiras e humanitárias, partindo do princípio de que a atuação destas organizações vai além de empréstimos financeiros para os países endividados. Mostra que fundamentadas em análises da conjuntura social, econômica e política dos países considerados “em desenvolvimento” ou periféricos, estas organizações elaboram diretrizes, produzem recomendações e documentos, organizam conferências internacionais, definem prioridades e estratégias de reformas nas políticas públicas sociais, em especial na educação, que é vista como fator de desenvolvimento social e de garantia de estabilidade do sistema capitalista mundial.

¹ Utilizando-se de princípios da tradição marxista e opondo-se ao conceito de globalização, Chesnais (1996) cria o conceito de “mundialização do capital”. Sobre o assunto, ver: CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

A terceira subunidade deste capítulo, As Políticas das Organizações Multilaterais para a Educação Infantil, aborda as estratégias, recomendações e os modelos de Educação Infantil propostos por estas instituições para os países em desenvolvimento.

2.1 O MOVIMENTO GLOBAL DO CAPITALISMO

O fim do século XIX e o início do século XX foram períodos marcados por severas crises de superprodução, disputas entre grandes potências para dominar as novas colônias, guerras continentais, revoluções e crises financeiras, em especial a monumental crise econômica americana, iniciada em 1929, decorrente da prolongada recessão e do alto nível de desemprego naquele país. A Grande Depressão Americana, que se arrastou por uma década, até a eclosão da 2ª Guerra Mundial em 1939, abalou a teoria liberal neoclássica, criada por Adam Smith, em vigor desde o século XVIII, que rejeita qualquer intervenção do Estado na economia, entendendo que tal ingerência provoca distorções e perturba o bom funcionamento da economia.

No auge da Grande Depressão Americana, os neoclássicos sustentavam que o desemprego era resultado da recusa dos sindicatos e dos trabalhadores empregados em aceitar que o remédio para a redução do desemprego era a redução de seus salários. Como a depressão se prolongava e a alta taxa de desemprego não era reduzida, a confiança na teoria liberal foi abalada e emergiu a teoria do economista inglês, John Maynard Keynes (1883-1946). A proposta de Keynes era que o Estado deveria aumentar seus gastos em projetos de obras públicas a fim de aumentar a renda dos trabalhadores empregados, o que aumentaria o consumo e, conseqüentemente, o emprego.

A teoria keynesiana foi tema de debates entre 1936 a 1940 e o auge de sua aprovação se deu na década de 1960, quando a economia mundial apresentou um crescimento acelerado, o índice de inflação manteve-se reduzido e a taxa de desemprego nos países da OCDE² atingiu níveis excepcionalmente baixos. Sandroni (1999, p. 242) explica que o propósito do keynesianismo era: “[...] solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal,

² Sobre a Organização ver: BRASIL. OCDE. Brasília, DF: Controladoria-geral da União – CGU. 2007b. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp>> Acessado em: 14 maio 2007.

desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos”.

Durante a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), mesmo com enormes gastos dos governos, a maioria das economias capitalistas aderiu à teoria de Keynes e a grave situação de desemprego daqueles países mudou para uma escassez de mão de obra, comprovando as idéias keynesianas.

[...] a teoria Keynesiana forneceu a base teórica para a reformulação do sistema capitalista no século XX, o que possibilitou a restauração da confiança no sistema, tornado possível sua reprodução. Se, por um lado, havia a proposta do Estado por meio de maior controle das decisões de gasto, por outro tal intervenção deveria manter intactos os princípios fundamentais do sistema capitalista, a começar pela propriedade privada dos meios de produção. Ao recomendar soluções que afastavam o espectro da depressão e do desemprego, Keynes contribuiu para afastar dos países desenvolvidos a “ameaça comunista”, que poderia atrair adeptos caso uma situação de profunda crise se tornasse permanente (ANTUNES, 2004, p.508).

Vale ressaltar, aqui, que as características básicas de implantação da teoria de Keynes, que caracteriza o Estado de Bem-Estar Social³, diferiram de um país capitalista para outro e de uma região para outra. Em cada região ou país, a teoria foi implantada e implementada de uma forma própria, dependendo dos fatores históricos específicos, do regime político e das formas de organizações trabalhistas e partidárias. Para Franch, Batista e Camurça (2003), apesar das muitas variações na forma em que os países compreenderam e aplicaram o modelo do *Welfare State*, é possível identificar algumas características básicas:

O Estado intervém na área econômica, através de subsídios a diversos setores; Também controla a exploração de alguns recursos naturais (indústria mineral, energia, etc.) através de empresas estatais. O Estado é responsável pela promoção da justiça social e do igualitarismo. As políticas sociais são universais: saúde, educação e previdência para todos. Aumentam os recursos para essas políticas. Abandona-se a idéia de que a lógica do mercado está acima de tudo. No campo das relações de trabalho, a estabilidade dos trabalhadores no emprego é estimulada. Nos países onde este modelo se desenvolveu, o poder de negociação dos sindicatos era muito alto (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003, p. 67).

³ Também chamado *Welfare State* Trata-se do modelo econômico, cujos princípios básicos, foram elaborados pelo economista inglês, John M. Keynes, por isso com frequência, fala-se em keynesianismo, para se referir a este tipo de Estado (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003, p. 68).

Os países capitalistas latino-americanos apresentam uma série de elementos que os diferenciam das sociedades capitalistas desenvolvidas e a existência do Estado de Bem-Estar nesta região era questionável. Laurell (2002, p.160) realizou estudos sobre o Estado de Bem-Estar na América Latina e concluiu que: “a orientação e o conteúdo das Políticas Sociais, são as de um Estado de Bem-Estar Social, mas deve ser classificado como ‘restrito ou incompleto’ pelas limitações de seus programas e dos seus critérios de seletividade”.

O contexto latino-americano diferencia-se radicalmente da Europa e dos Estados Unidos, devido às maiores taxas de pobreza, violência, desigualdades econômicas e de gênero. Na Região, os pilares estruturais que constituem o Estado do Bem-Estar (educação, saúde e seguridade social, entre outros), eram frágeis, não eram universalizados e apenas determinados grupos desfrutavam do sistema. No Brasil, por exemplo, antes de 1930, inexistia um sistema de proteção social ao trabalhador ou até mesmo leis que regulamentassem esses direitos. Foi no governo de Getúlio Vargas⁴ que se iniciaram as transformações do Estado brasileiro, que resultaram no estabelecimento de formas de regulação social, com a criação de institutos de aposentadoria e pensões e a regulamentação das Leis Trabalhistas – CLT, consolidadas em 1943.

No final da década de 1960, os problemas econômicos voltaram a emergir nos países membros da OCDE, alterando o cenário de prosperidade: as taxa de inflação, o déficit público e o desemprego voltaram a crescer, enquanto o crescimento entrava em redução. A busca da superação da crise mundial, visando à estabilização da economia, fez com que a teoria de Keynes fosse substituída pelo neoliberalismo, que prioriza a redução do papel do Estado na garantia do Bem-Estar-Social e o equilíbrio fiscal, instaurando uma nova configuração da acumulação do capital.

O que se chama de globalização “não tem nada a ver com o processo de integração mundial que seria um portador de uma repartição menos desigual das riquezas”. Ao contrário, a mundialização, nascida da

⁴ Assumiu como Presidente Provisório em 1930 e nesta condição governou o país até 1934, quando foi eleito Presidente da República pelo Congresso Nacional e continuou governando o país até ser deposto pelo movimento militar em 1945. Voltou à presidência pelo voto popular em 1950 e suicidou-se em 1954, no Palácio da Guanabara, na época, sede do governo nacional. A Era Vargas de 1930 a 1954 foi um divisor de águas na história brasileira, por causa das inúmeras alterações que Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas. (VARGAS, s/d).

liberalização e da desregulamentação, liberou todas as tendências à polarização e à desigualdade que haviam sido contidas, com dificuldades, no decorrer da fase precedente (CHESNAIS, 2001, p. 12).

Chesnais (1995) salienta a importância de compreender a economia mundial como um todo e enfatiza que vários fatos e relações próprias de um país ou de um grupo de determinados países só podem ser adequadamente examinados e analisados, se forem apreendidos como elementos de uma totalidade, embora com diferenciações no interior dessa unidade. O autor explica que, a forma de organização do capital em nenhum momento sugere a igualdade nas condições de rendimento ou competitividade entre os países e ao contrário: “[...] deixando-o por sua conta, operando sem nenhuma rédea, o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social, (que é também espacial) e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais desumana” (Chesnais 2001, p. 13).

Para os países periféricos, onde está polarizada a pobreza, os neoliberais recomendam que o Estado deva se retirar da função de estabelecer normas que regulem as transações econômicas, para evitar a inibição dos investimentos e a conseqüente recessão. Entretanto, nos países centrais, onde são formuladas as políticas de ajuste para os países devedores, criam-se leis que interessam e favorecem suas empresas, demonstrando que a desregulamentação dos mercados não é ampla nem irrestrita e que está orientada para os interesses econômicos dos países ricos. Anderson (1995) ressalta que as recomendações para a desregulamentação provocam mais o incremento das atividades especulativas (capital financeiro, câmbio, etc.) e menos o crescimento das economias dos países que adotam a desregulamentação.

Sobre polarização do capital, Coraggio (1996, p. 79) escreveu: “[...] algumas conseqüências desse processo já são evidentes: a autonomização e a vertiginosa mobilidade do capital financeiro, a polarização social [...] e o crescente fosso, entre norte e sul”. E Peroni (2003), ao fundamentar sua análise sobre os efeitos do processo de mundialização do capital, adverte que tais processos se apresentam de formas diversificadas, porém incidindo basicamente na ampliação da precarização das condições de acesso ao trabalho.

O processo de acumulação flexível traz conseqüências diretas sobre os trabalhadores, pois, com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo

regimes e contratos mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução do emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, assim como do sub-contrato (PERONI, 2003, p. 25-26).

Para Sandroni (1999, p. 240), o neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que “representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno” e salienta que “o neoliberalismo estruturou-se no final da década de 30 por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães, Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack”. Essas idéias foram divulgadas pelo movimento organizado por Friedrich August Von Hayek, em 1947, com o objetivo de combater o keynesianismo, com o argumento de que o Estado de Bem-Estar Social fomentava um Estado intervencionista e coletivista, o que acarretava um sério risco para a liberdade individual, constituindo-se num caminho frutífero para os regimes totalitários.

O neoliberalismo surgiu em alguns países da Europa e nos Estados Unidos como uma reação contrária ao Estado do Bem-Estar. **Data de 1944 a publicação do livro *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, que é considerado o texto de origem dessa ideologia.** Em 1947, os seguidores do neoliberalismo fundaram a Sociedade de Mont Merin, com o objetivo de combater o *welfare state* e de preparar o caminho para a instalação de um capitalismo mais duro e livre de regras. Uma das idéias centrais desse grupo, apontada por Perry Anderson, é reveladora do caráter excludente da proposta neoliberal: os membros da Sociedade de Mont Merin consideravam a desigualdade social um valor positivo e criticavam o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar, que, considerava-se, levava as populações à dependência e à passividade (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003, p. 66. Grifos nossos).

Na concepção de Hayek e seus adeptos, o Estado que procura totalizar as ações está fadado ao fracasso e, para que o Estado atenda aos anseios dos indivíduos, sem privá-los da liberdade, deve ser um Estado Mínimo, deixando que os micros poderes localizados exerçam sua função, garantindo que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses. Justifica que, havendo desigualdades, isso deve ser entendido como natural, porque, em uma sociedade, os indivíduos são diferentes entre si, o que os impossibilitam de atingirem fins coletivos. Sendo assim, sempre haverá os mais fracos, que ficarão para trás; podendo talvez, com sorte, mudar os rumos de suas vidas.

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de Bem-Estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na verdade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 11).

Na lógica neoliberal, são considerados elementos determinantes para o agravamento das crises do capital, a oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas, as quais são associadas à falta de capacidade administrativa do Estado. Saes (2001, p. 81-82) denomina de políticas neoliberais todas as ações do Estado que contribuam para “[...] o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do Bem-Estar Social (*Welfare State*), de instauração do pleno emprego (*keynesianismo*) e de mediação dos conflitos socioeconômicos”.

Nas décadas de 1950 e 1960, as idéias neoliberais não tiveram ressonância. Por volta de 1973, quando o mundo capitalista entrou em recessão e a passou apresentar baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, as propostas de Hayek começaram a ganhar forças. No final da década de 1970 e início de 1980, muitos países iniciaram a remodelação de seus sistemas econômicos, efetivando programas de privatização e a redução da oferta dos serviços públicos pelo Estado, reafirmando a lógica da acumulação do capital e materializando os princípios neoliberais.

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se auto-proclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal (ANDERSON, 1995, p. 12).

Meszáros (2003, p. 10) define este período de consolidação do neoliberalismo, como “nova fase do imperialismo hegemônico”. Para Anderson (1995), o novo liberalismo é um fenômeno distinto do liberalismo clássico do século passado, que surgiu e se desenvolveu, nos séculos XVII e XVIII, em oposição à monarquia absoluta, que era fundamentada na idéia de hierarquia divina, social e natural, baseada na estrutura feudal de produção. Na época, em lugar da obediência cega às ordens do rei, criou-se a noção de direito civil, que vale para todos, privilegiando o indivíduo, sua liberdade e seu direito à propriedade.

O Estado, na concepção liberal clássica, tem a função de legislar, garantir a ordem pública, intervir, organizar, planejar e participar na produção e organização da economia. Entretanto modelo liberal atual, denominado neoliberal, a intervenção do Estado, expressa na política keynesiana, teve efeitos negativos sobre a economia, o Bem-Estar Social e a liberdade dos indivíduos e considera que a intervenção estatal é anti-econômica e anti-produtiva não só por provocar uma crise fiscal do Estado, mas também porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar, além de tornar os pobres dependentes do paternalismo estatal, sem conseguir eliminar a pobreza.

Souza (1999) adverte que, para os neoliberais, o *Welfare State* seria o responsável pela constituição de uma cidadania dependente do Estado, a causa da dissolução da família, a quebra da ética do trabalho e a redução da riqueza e do bem-estar das camadas de rendas alta e média. Para o autor, o argumento neoliberal gira em torno de questões que envolvem a expansão dos gastos sociais do Estado. Seus defensores alegam que tal expansão se realiza, em condições de desequilíbrio orçamentário, provocando déficits públicos, que, por sua vez, irão penalizar a atividade produtiva, gerar inflação, aumento dos tributos, desemprego, redução tanto da poupança quanto dos investimentos, aumento dos empregos públicos, diminuição da competitividade, comprometendo o mecanismo de mercado, provocando desestímulo ao trabalho. Neste sentido, os programas sociais acabariam ampliando os problemas que deveriam solucionar. “[...] com a crise do *Welfare State*, começa a ganhar força o argumento conservador, que sustenta a idéia de que o *Welfare State* é uma estrutura perniciosa, sendo uma concepção perversa e falida do Estado” (SOUZA, 1999, p. 179).

Na ótica neoliberal, os direitos salvaguardados pelo *Welfare State* representam privilégios e acarretariam o crescimento das despesas públicas e, conseqüentemente, a inflação, além do que as instituições sociais do Estado, visto como protecionista, impediriam o mercado de exercer a criatividade. Daí a necessidade do mercado permanecer livre para ampliar-se: “[...] tornariam a economia rígida demais, engessada, estagnada. Elas impediriam o funcionamento das virtudes criadoras do mercado” (MORAES, 2001, p. 35). Conforme escreveu Peroni (2003, p. 33): “Estado mínimo apenas para as políticas sociais

conquistadas no período de bem-estar social [...], pois na realidade, o Estado é máximo para o capital”.

Conforme a teoria neoliberal, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade individual de aumentar a sua própria produtividade, independente do crescimento do país, transferindo a responsabilidade do Estado para os próprios indivíduos. Os neoliberais consideram importante impregnar a cultura do povo com a ideologia⁵ da competição e da concorrência, como “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”. Como nem todos conseguirão “vencer” ou se adaptar à lógica excludente do capital, vão existir os “perdedores”, que também interessam ao capital, porque constituem um “exército de reserva”, que favorece o arrocho salarial e os subempregos.

Como afirma André Gorz, para a reprodução da hierarquia nas relações sociais a “produção de perdedores” é tão importante como a produção de diplomados. Trata-se de convencer uma significativa parcela dos jovens de que eles são incapazes de ser algo mais do que um trabalhador desqualificado. Seu fracasso passa a ser assimilado não como resultado de um sistema de ensino, mas de sua própria capacidade pessoal e social. Por outro lado, trata-se de convencer os “vencedores” de que constituem uma elite, cujo sucesso seria fruto de muito esforço, dedicação e vontade “vencer”. A elite passa a justificar a si mesma como camada privilegiada e superior à classe trabalhadora (SANTOS; ANDRIOLLI, 2005, p. 8).

Os defensores deste modelo argumentam que, é necessário eliminar a intervenção do Estado na economia. Para isto recomendam a redução de suas funções relacionadas ao Bem-Estar Social, rechaçando, tanto o conceito de direitos sociais quanto a obrigação do Estado em garanti-los, opondo-se radicalmente à sua universalidade, substituindo-a pela focalização na pobreza, em que se exige a comprovação da condição de indigência para se ter direitos ao acesso aos benefícios sociais.

Moraes (2001, p. 66) explica que “o acesso universal faz com que os serviços sejam considerados direitos sociais e bens públicos. [...] O acesso seletivo permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios”. E o autor continua, na mesma página: “[...] em muitos países submetidos a programas de ajuste neoliberal, as políticas sociais são praticamente reduzidas a programas de socorro à pobreza absoluta”.

⁵ O termo ideologia é, aqui, empregado como recurso utilizado para dominação e convencimento.

No plano social, há uma negação do conceito de justiça social, substituindo-se o objetivo de promover a igualdade e a solidariedade, pelo estímulo à diferenciação e ao individualismo; pois, na concepção liberal, a competição entre os indivíduos é que vai levar ao progresso. No plano político, há uma tentativa de despolitizar a agenda: considera-se que as decisões públicas devem responder às necessidades de mercado, esse passa a ser o norte da política pública (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003, p. 69).

Com a mundialização do capital financeiro e as mudanças ocorridas na organização do trabalho, o modelo neoliberal de sociedade tem se consolidado nos países periféricos ou tomadores de empréstimos, por meio do Banco Mundial – BM e demais instituições a ele associadas, que surgem como articuladoras de propostas, inclusive referentes à educação, e condicionam os empréstimos à aceitação dos ajustes recomendados.

A partir dos anos de 1970, o BM tornou-se o financiador para o setor social e, dado ao aumento da dívida externa dos países da América Latina, as Instituições Financeiras Multilaterais – IFM's tiveram facilidade para promover os ajustes estruturais, necessários à implantação do modelo neoliberal. Os ajustes estruturais são diretrizes, econômicas e políticas, elaboradas pelas Organizações Multilaterais e recomendadas como modelo ou receituário a ser seguido pelos países endividados, como sendo necessários ao desenvolvimento, com duplo objetivo: promover a estabilidade econômica e estimular o crescimento da economia destes países, visando diminuir o gasto público e gerar superávit para pagamentos da dívida externa. As conseqüências sociais decorrentes dos ajustes implicaram em cortes de verbas para as áreas sociais tradicionalmente atendidas pelos governos, como educação, saúde, saneamento, previdência social, entre outras. Para compensar os cortes do orçamento destinado ao social, foram definidos programas focalizados nos mais pobres dentre a população.

Toussaint (2002) explica que a implantação do ajuste estrutural se deu em duas fases distintas. Na primeira fase, procurou-se promover a estabilização a curto prazo, por meio de medidas de desvalorização das moedas nacionais, liberalização dos preços e austeridade fiscal. Na segunda fase, o ajuste estrutural incorporou a liberalização do comércio e do sistema bancário, a privatização de empresas e às reformas tributárias e de mercado de trabalho.

Sobre as diferentes fases do ajuste estrutural na América Latina, Franch, Batista e Camurça (2003, p. 26) assim se referem à década de 1980: “nesse período, o Ajuste Estrutural provocou muita insatisfação social, pois penetrou em esferas do cotidiano. Apesar disso, essas políticas tornaram-se hegemônicas na região a partir de 1985”.

Ancorados nos escritos de Laurell (2002), sintetizamos as principais estratégias de implantação da Política Social Neoliberal:

- *Cortes dos gastos sociais públicos*: justificados pela crise fiscal do Estado, não são concedidos financiamentos aos benefícios sociais;
- *Privatizações*: a ausência de financiamentos aos benefícios sociais acarreta o desprestígio das instituições públicas, tornando a privatização socialmente aceita e suprimindo a noção de direito social;
- *Centralização dos gastos sociais públicos*: ao poupar os recursos dos programas universais, o Estado subsidia os programas sociais básicos apenas aos muito pobres, garantindo o nível mínimo de educação, saúde e alimento à população carente (institui os programas seletivos contra a pobreza. Ex: bolsa família, bolsa escola, vale gás, luz fraterna e outros);
- *Descentralização*: passando para o nível local a decisão de financiar, administrar e produzir os serviços. A transferência da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas locais é defendida como estratégia para aumentar a eficiência e diminuir os custos administrativos.

Soares (1999) salienta a importância de se ressaltar que, nos países latino-americanos, as políticas sociais já eram insuficientes antes do ajuste e que sua diminuição aumentou a pobreza na Região. Soares (2003, p. 20) denomina de “desajuste social” as consequências do ajuste neoliberal na América Latina, por agravarem, as desigualdades sociais pré-existentes, além de terem provocado o surgimento de novas exclusões. Para a autora, essas mudanças se dão de maneira extremamente desigual entre os países e as distintas Regiões do mundo. Isso significa afirmar que, o preço pago pelo ajuste foi muito mais alto nos países da periferia capitalista.

É nessa perspectiva que devem ser entendidos os ajustes neoliberais, incluindo a reforma educacional latino-americana, realizada durante a década de 1990: uma estratégia para garantir a governabilidade, a fim de trazer a essas regiões, a estabilidade política (LEHER, 1998, p. 92).

Uma das mais importantes críticas à implantação dos ajustes se refere a privatizações de empresas nacionais. Na lógica da importância de diminuir o papel do Estado como agente econômico, os empreendimentos estatais ligados aos setores em que o Estado é tido como incapaz de gerir (energia, comunicações e outros serviços de infra-estrutura⁶), são privatizados, em geral, para empresas de capital estrangeiro, transnacionais, sem compromisso com as populações locais. Justifica-se que, como estatais⁷, terminam provocando custos ao invés de lucros. Anderson (1995) argumenta que os países que privatizaram suas empresas não melhoraram suas contas públicas.

Contudo, é importante frisarmos que o Estado mínimo proposto, é mínimo apenas para as políticas sociais. Na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio), a fuga de capital para “pastagens” mais verdes e lucrativas (HARVEY, 1989, p. 160).

As estratégias do neoliberalismo, para produzir as transformações estruturais e implantar o modelo social de acumulação, têm produzido a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego e, conseqüentemente, mais pobreza. A luta contra a inflação passa a ser o objetivo prioritário dos governos, justificando a adoção de medidas de ajuste rigoroso que provocam o empobrecimento da população. E sobre estas conseqüências, Leher (2004, p. 1), escreveu:

⁶ A produção de bens e serviços para o mercado é considerada como “serviços não exclusivos do Estado” e na oferta destes o Estado atua “[...] simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas [...]. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado, como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura” (BRASIL, 1995, p. 42).

⁷ Pereira e Spink (1998, p. 262-263), definem o que é público, estatal, público não-estatal e privado: “o público não se confunde com o estatal. [...] É pública a propriedade que é de todos e para todos, [...] é estatal a propriedade que integra o aparelho do Estado, sendo regida pelo direito administrativo. [...] É privada a propriedade que se volta para o lucro ou para o consumo dos indivíduos ou dos grupos. [...] as instituições de direito privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas, e sim públicas não-estatais”.

[...] os acordos reduzem as políticas sociais a ponto de, no limite, restringir os direitos sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanhas contra a fome). E, para assegurar a governabilidade, sustentam medidas focalizadas capazes de aliviar a pobreza para assegurar o controle social, atualmente uma das maiores preocupações do Banco Mundial, em virtude da devastação social, e do conseqüente aumento na tensão social, provocado pelas políticas neoliberais.

Na lógica do pensamento neoliberal, existe uma tensão permanente entre a liberdade individual e democracia e que, para a existência da liberdade individual, é necessário proteger o sistema de mercado contra o Estado e maiorias. Como em muitos casos, não dá para suprimir totalmente a democracia, é preciso um esforço para se esvaziar seu poder, estabelecendo limites constitucionais contra as instituições democráticas ou restringindo-as por meio da privatização e desregulamentação. Conclui-se que as políticas de ajustes e as reformas estruturais de cunho neoliberal não são apenas de natureza econômica, elas fazem parte da redefinição da política global e das relações sociais.

Ugá (1997) explica que a forma de se entender o paradigma neoliberal é dividindo suas implicações em três planos: econômico, social e político. Segundo a autora:

- *Plano econômico:* o neoliberalismo rejeita o padrão de intervenção estatal keynesiano, ou seja, o Estado do Bem-Estar. O Estado retira-se da economia pela desregulamentação e privatização de empresas estatais.
- *Plano Social:* há uma negação do conceito de justiça social, substituindo-se o objetivo de promover a igualdade e a solidariedade pelo estímulo à diferenciação e ao individualismo; pois, na concepção liberal, a competição entre os indivíduos é que vai levar ao progresso.
- *Plano Político:* há uma tentativa de despolitizar a agenda. Considera-se que as decisões públicas devem responder às necessidades de mercado.

Peroni (2003, p. 69) ressalta que as regras do ajuste têm como finalidade “[...] retirar responsabilidades do Estado, o qual quer transferir para a sociedade, tarefas que eram suas, no que se refere às políticas públicas e principalmente às políticas sociais”. Neste contexto, a proteção social deve ser objeto de ação da sociedade civil e não do Estado. Na lógica de minimizar a ação do Estado, transfere-se a responsabilidade da manutenção destes setores para a atividade privada e a sociedade civil, estimulando as parcerias, o custo

compartilhado, fazendo com que a comunidade aceite dividir as despesas escolares, como justificativa para aumentar a eficiência administrativa. Vale aqui a expressão: “tem que saber quanto custa, para valorizar”. Ao Estado, é recomendado intervir com programas focalizados nos mais pobres, a fim de minimizar os efeitos dos ajustes sobre as Políticas Sociais, legitimando as restrições aos direitos sociais, historicamente conquistados.

Com a redução do papel do Estado, este deixa de ser executor ou prestador dos serviços sociais universais, como educação e saúde, mantendo-se apenas como seu regulador ou promotor. A oferta dos serviços considerados não-exclusivos⁸ do Estado ou em que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais⁹ e privadas passa a ser de responsabilidade da sociedade, por meio das Organizações da Sociedade Civil (OSC's).

Doravante, os mais importantes direitos republicanos – educação, saúde, previdência – deveriam ser ‘adquiridos’ no mercado. Aos pobres, restariam as políticas caritativas e focalizadas, como, por exemplo, programas alimentares, alfabetização e treinamento. É relevante destacar que nem essas políticas são rigorosamente públicas. A chamada sociedade-civil é convocada a dividir parte de sua renda e de seu tempo com o atendimento dos pobres para ‘aliviar’ seu sofrimento e sua ‘ignorância’ (vide alfabetização solidária e sua campanha ‘adote um aluno’) com objetivo de manter as condições de governabilidade. Os impostos que deveriam custear políticas consistentes e duradouras são direcionados ao pagamento do serviço da dívida, enquanto as grandes fortunas pouco ou nada contribuem para o futuro público (LEHER, 2003, p. 214).

No discurso neoliberal, a participação da sociedade civil¹⁰ reflete uma “alta densidade democrática” e significa o envolvimento de pessoas e associações envolvidas na resolução

⁸ As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado [...]. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p. 41-42).

⁹ “[...] as instituições de direito privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas, e sim públicas não-estatais” (PEREIRA; SPINK, 1998, p. 263).

¹⁰ Exemplo: “**Amigos da Escola**”, projeto lançado em 1999 pela Rede Globo e que tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento da escola pública de Educação Básica, por meio do trabalho voluntário e da ação solidária. Este projeto também reforça a campanha da mesma emissora, lançada em 2001, o “Dia Nacional da Família na Escola” (TV GLOGO, s/d).

de problemas sociais. O discurso é de que, a substituição do Estado pelas OSC's, e Organizações Não Governamentais – ONG's, na proteção social, faz parte dos programas de alívio à pobreza. “[...] o BM e o BID estão começando entender que as ONG's podem ser atores institucionais importantes para assegurar um modelo de desenvolvimento efetivo, sustentável em nível local” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 40). O agravante é que nem sempre estas entidades contam com profissionais capacitados para realizar as ações a que se propõem, refletindo o descompromisso do Estado com a oferta pública dos direitos sociais. E sobre a inconveniência destas parcerias, Soares (2003, p. 28) argumenta:

As experiências têm demonstrado que apesar de serem administradas com recursos públicos, o caráter público de suas ações não tem sido preservado, ocorrendo uma espécie de privatização sob diversas formas, como por exemplo, no caráter muitas vezes discriminatório na escolha dos beneficiários dos programas ou mesmo de quem vai executá-lo. Os critérios de acesso nem sempre são publicamente definidos, muito menos socialmente controlados. A forma de utilização dos recursos públicos tão pouco é transparente

É importante ressaltar, que o contexto em que configurou a consolidação da ideologia neoliberal no Brasil, delinea-se numa sociedade marcada por um período de grandes reformas políticas e econômicas, proporcionadas pela transição entre os anos de ditadura militar¹¹ e o início da abertura política, com o retorno do regime democrático.

O período de transição ocorre em meio a uma crise do capital, portanto, a década de 80 na América Latina foi perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social. Na fase de transição, o Brasil viveu a crise da dívida externa que provocou a crise fiscal no Estado. Além disso, a taxa real de juros elevada tem impacto sobre a dívida pública, o que significa uma grande transferência de capital para os investidores. Com estes dados, torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico, pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo para as políticas sociais (PERONI, 2003, p. 1).

Vale lembrar que, a partir da segunda metade da década de 1980, os acordos com as Instituições Financeiras Multilaterais, implicavam em ajustes estruturais visando o combate

¹¹ Trata-se do período compreendido entre os anos de 1964 a 1985, em que depois de um golpe, os militares tomaram o poder e governaram o Brasil por 22 anos. Após uma intensa pressão popular, de vários setores da sociedade, o processo de abertura política tornou-se inevitável, e os militares deixaram o governo através de uma eleição indireta. .

ao déficit público. O Brasil, com a fim da ditadura, passou a ser presidido por José Sarney¹². O discurso político do momento era a consolidação da democracia, o ressarcimento da dívida social a favor da solidariedade e a promoção da justiça social, numa linguagem que demonstra a intimidade com os princípios do Banco Mundial, como mostra Figueiredo (2001, p. 90):

O Brasil, com suas reservas já comprometidas com o pagamento integral de juros por dívidas anteriores, empenha-se em implantar políticas voltadas para a redução dos gastos públicos, diminuição do Estado, liberalização, desregulamentação da economia, com medidas para aliviar a pobreza como meio para sanar os erros sociais produzidos pelos mandarins da ditadura.

Ugá (1997), que também estudou o assunto identifica três importantes fases ou tendências, na implantação das políticas de ajuste estrutural na região da América Latina, nas três últimas décadas do século XX. Assim, sintetizam-se suas idéias:

- *Anos de 1970*: caracterizam-se pela implementação de programas de ajuste econômico, nos países devedores da região, para responder aos problemas gerados pela na *crise da dívida externa* latino-americana, visando o re-equilíbrio da balança de pagamento. As medidas incluíam congelamento de salários e redução ou eliminação de subsídios à produção.
- *Anos de 1980*¹³: evidencia-se que as medidas econômicas implementadas na década anterior, não conseguiram atingir o objetivo de estabilização econômica e causaram um enorme impacto social, aprofundando a recessão que já vinha se constituindo ao final da década anterior. A partir da segunda metade dos anos de 1980, os acordos com as Organizações Financeiras Multilaterais passaram a incluir questões estruturais, como modificação de leis e de instituições e o combate ao déficit público.

¹² José Ribamar Sarney presidiu o Brasil de 1986 a 1990, foi o 1º presidente civil após 22 anos de ditadura militar, eleito como vice-presidente do Brasil pelo Colégio Eleitoral, tomou posse como Presidente da República devido à súbita e grave doença a que foi acometido o então eleito Presidente Tancredo Neves.

¹³ “Nos anos 80, os Estados Unidos, depois de algumas décadas com déficits em seu balanço de pagamento, passaram a absorver capitais do resto do mundo (através da elevação da sua taxa de juros) e recuperaram sua hegemonia através da valorização do dólar, ampliando ainda sua capacidade de impor políticas através dos organismos multilaterais de crédito” (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003, p. 26).

- *Anos de 1990*: novas medidas do ajuste são recomendadas para a chamada correção de rumo, de modo a manter a política recessiva, porém com redução de seus efeitos sociais danosos. As exigências políticas, e não apenas econômicas, ganharam mais destaque nos acordos entre as Instituições Financeiras Multilaterais e os governos dos países latino-americanos.

Em 1990, Fernando Collor de Mello¹⁴ foi eleito para Presidente do Brasil pelo voto popular. Seu governo aceitou os interventores do BM e FMI como parte do governo nacional, implantando uma política econômica voltada para os interesses das instituições financeiras, em detrimento do desenvolvimento econômico e social interno. As conseqüências desta abertura às Organizações Financeiras Multilaterais foram as privatizações de empresas estatais, pagamento da dívida externa e a abertura de caminhos para a Reforma do Estado¹⁵ e, posteriormente, alterações na Constituição Federal de 1988.

A consagração do neoliberalismo no Brasil, no governo Collor (1990-1992), sob a égide da modernidade e da globalização, promoveu o agravamento da situação social, gerou o empobrecimento generalizado, ampliou as desigualdades sociais e a fragmentação dos diversos níveis da sociedade, tanto no plano econômico como no plano das idéias. É neste governo que se evidencia, de forma mais expressiva, o pacto com as Organizações Multilaterais.

A influência exercida pelas Organizações Multilaterais, iniciadas na década de 1970, continuou expressiva nas décadas posteriores e o fomento às políticas de ajuste estrutural

¹⁴ Fernando Collor de Mello, Presidente do Brasil eleito em 1989, empossado em 1990. Uma série de denúncias gerou o processo de “impeachment” e sua renúncia como presidente em 1992.

¹⁵ [...] a reforma do Estado dos anos 1990 objetivou liberar, desimpedir e desregular a acumulação de capital, retirando a legitimação sistêmica e o controle social da lógica democrática e passando para a lógica da concorrência do mercado. Salientamos que o Consenso de Washington teve o papel de orientar o processo de adequação dos países periféricos às exigências do capital internacional, recomendando disciplina fiscal, priorização nos gastos do setor público, ampla reforma tributária, liberalização comercial e financeira, além da privatização de empresas estatais e desregulamentação na legislação trabalhista. [...] A justificativa para uma reforma no Estado brasileiro reside em primeiro lugar nos desafios que o mundo globalizado impõe a países como o Brasil. Assim, para enfrentar esses desafios torna-se necessário um Estado mais eficiente. A segunda questão, apontada no Plano MARE, refere-se à crise das décadas de 1970 e 1980, que têm como raiz a crise do Estado (CHILANTE, 2005, p. 63).

para os países em desenvolvimento, e aqui está incluído o Brasil, passou a compor o eixo de suas atuações. Nessa perspectiva é que o Banco Mundial, na década de 1990, passou a consolidar uma atuação muito mais política do que propriamente a concessão de empréstimos. Sobre a influência destas Organizações, abordaremos a seguir.

2.2 AS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS

No item anterior, foi argumentado que, com mudanças ocorridas na organização do trabalho e com a mundialização do capital financeiro, o modelo neoliberal de sociedade tem se consolidado nos países periféricos por meio das Organizações Multilaterais, que surgem como articuladoras de propostas, inclusive referentes à educação e condicionam os empréstimos a estes países à aceitação dos ajustes recomendados. Explicitamos, também, que, a partir dos anos de 1970, o BM tornou-se o financiador para o setor social e dado ao aumento da dívida externa dos países da América Latina, as Instituições Financeiras Multilaterais – IFM’s tiveram facilidade para promover os ajustes estruturais, necessários à implantação do modelo neoliberal na Região.

Este item trata das Organizações Multilaterais e suas estratégias de atuação. Estas Organizações são Instituições Públicas, vinculadas à ONU, podendo ser IFM’s como o BM e o FMI, entre outras, ou Humanitárias, como a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciências Cultura – UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Para a implantação dos ajustes econômicos, as IFM’s contaram com o apoio da UNESCO e UNICEF, que, conforme Coraggio (2000) são as “organizações sensíveis ao social”. Toussaint (2002) explica que a atuação das Humanitárias em conjunto com as IFM’s visa conferir uma face humana ao ajuste estrutural, aumentando as despesas com saúde e educação dirigidas às camadas populares, realizando políticas compensatórias voltadas para os mais pobres da população.

As IFM’s são instituições que emprestam dinheiro aos governos e à iniciativa privada. Os acionistas das IFM’s são os governos de vários países, que depositam cotas de dinheiro

(cota-parte) para formar o fundo que financia os próprios sócios. Por se tratar de fundos públicos, os governos acionistas decidem o destino que deve ser dado aos recursos, bem como as condições para as negociações. As IFM's são instrumentos de poder dos países ricos, uma vez que o peso dos votos dos países que detêm maior número de cotas é maior e, por isso, são estes os que determinam as decisões quanto aos empréstimos e financiamentos. As IFM's foram criadas para apoiar o desenvolvimento, entretanto, hoje, com verbas específicas para financiar as reformas definidas no Consenso de Washington¹⁶, estão comprometidas com a implantação das políticas de ajustes estrutural, em diversos países, em especial nos países em desenvolvimento, em razão de suas dívidas junto a estas Instituições.

As IFM's mais atuantes na América Latina são: o BM, o FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Entre estas destacamos o BM, por exercer grande influência nas Políticas Educacionais Brasileiras:

2.2.1 Banco Mundial – BM

O BM foi criado em 1944¹⁷, com a missão de favorecer a reconstrução dos países capitalistas no pós-guerra. Mais tarde, passou a financiar os projetos de infra-estrutura, e

¹⁶ O Consenso de Washington é o resultado uma série de reuniões e seminários, realizados em novembro de 1989, para a avaliação dos efeitos dos ajustes econômicos na América Latina. Esses encontros contaram com a participação de técnicos das IFM's, de representantes dos governos dos Estados Unidos e dos países latino-americanos, além de acadêmicos de diferentes países, culminando na celebração de um acordo entre o Banco Mundial, o FMI, o BID e o governo dos Estados Unidos, no qual aparecem descritas as políticas de ajuste estrutural recomendadas para a Região. Muitas dessas recomendações já faziam parte dos contratos de colaboração, assinados entre as instituições de crédito e os governos desses países. Com o consenso, as Instituições Financeiras Multilaterais e o governo dos Estados Unidos fizeram o pacto de expandir essas medidas ainda mais, introduzindo-as como condicionalidades para o crédito em todos os acordos de colaboração assinados a partir daquele momento (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003, p. 29).

¹⁷ Franch, Batista e Camurça (2003, p. 95-107) explicam que o BM e o FMI foram criados oficialmente em 27 de dezembro de 1945, mas nasceram em 1944, durante a Conferência Financeira Internacional, nos Estados Unidos, na qual 43 Nações se fizeram presentes, inclusive o Brasil. Enquanto o Banco Mundial capta a maior parte dos seus recursos no mercado financeiro internacional, o FMI vive das contribuições de seus países membros, calculadas com base no poder econômico e na intensidade das relações de comércio exterior dos respectivos países. Sua finalidade é garantir a estabilidade financeira internacional e a estabilidade do câmbio, realizando empréstimos e estabelecendo regras, tanto para os empréstimos quanto para a liquidação das dívidas contraídas pelos países. O FMI tem 182 países membros e adota o mesmo sistema de cotas e de poder de voto que o BM. Os Estados Unidos são seu maior acionista e controlam 18% dos votos. O FMI é dirigido por um Conselho formado por 24 diretores, sendo que oito deles têm representantes individuais, enquanto os demais dividem-se em grupos e têm um representante por grupo, cujo

por último, tendo como principal meta a redução da pobreza nos países considerados em desenvolvimento, passou a assumir responsabilidades de coordenação global das políticas econômicas, elaborando programas de ajuste estrutural para estes países. É formado por um conjunto de instituições estreitamente relacionadas e sob uma única presidência¹⁸:

O BM, e o FMI foram criados pela ONU em uma mesma Conferência¹⁹, mas com atribuições diferentes, previamente definidas, visando dar assistência técnica e financeira aos países que necessitavam de um modelo de desenvolvimento. O Banco Mundial é organizado com contribuições de capitais dos governos dos países mais ricos do mundo. Dedicar-se a fazer empréstimos para obras de desenvolvimento, aos governos dos países mais pobres. As primeiras atuações e recursos do FMI e BM foram destinados à reconstrução dos países europeus devastados pela guerra, passando a partir da globalização do capital, a fomentar o desenvolvimento dos países periféricos.

Observadas de um ângulo histórico, as duas agências tinham papéis bem definidos, enquanto o BIRD funcionava como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos setoriais específicos. Ainda hoje, a dualidade de papéis existe formalmente: ao FMI cabe a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de pré-condições para os créditos do Banco. O BIRD atua como agência de financiamento a longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos (FONSECA, 1998a, p. 2).

principal critério de agregação é a proximidade física, entretanto existem exceções à regra dadas, especialmente, por razões de proximidade lingüística ou histórica. O Brasil integra um grupo de países latino-americanos, inclusive o Diretor deste grupo é um brasileiro.

¹⁸ Desde a criação do Banco, todos os seus presidentes eram americanos. Figueiredo (2001, p.27-29) analisa a gestão dos presidentes do Banco Mundial, a partir da década de 1960 e conclui que é possível identificar quatro marcos na trajetória do BM.

¹⁹ Conferência Financeira Internacional, realizada em 30 de junho de 1944, em Bretton Woods, nos Estados Unidos, quando foram criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional- FMI. Participaram 730 renomados cientistas políticos, economistas, líderes políticos e altos funcionários governamentais de 45 países, que tinham a tarefa de elaborar uma nova ordem econômica mundial para o período do pós-guerra (ZAWADZKY, SD, p.1).

Quadro 1: As Instituições que integram o Grupo do Banco Mundial

Instituição	Criação	Funções
BIRD	1944	É a principal fonte de financiamento para o desenvolvimento dos países de renda intermediária, e possui um importante papel como catalisador de financiamentos junto a outras fontes de recursos. O BIRD levanta grande parte dos seus fundos com a venda de títulos nos mercados internacionais de capital.
AID	1960	Desempenha um papel importante na missão do Banco que é a redução da pobreza. A assistência da AID concentra-se nos países mais pobres, aos quais proporciona empréstimos sem juros e outros serviços. A AID depende das contribuições dos seus países membros mais ricos – inclusive alguns países em desenvolvimento – para levantar a maior parte dos seus recursos financeiros.
IFC	1956	Promove o crescimento no mundo em desenvolvimento mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas. Em parceria com investidores privados, a IFC proporciona tanto empréstimos quanto participação acionária em negócios nos países em desenvolvimento.
MIGA	1988	Ajuda a estimular investimentos estrangeiros nos países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais. A MIGA também proporciona assistência técnica para ajudar os países a divulgarem informações sobre oportunidades de investimento.
CIADI	1966	Proporciona instalações para a resolução – mediante conciliação ou arbitragem – de disputas referentes a investimentos entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões.

Fonte: Banco Mundial (s/d apud CHILANTE, 2005, p. 110).

São co-proprietários do BM, 183 países, e entre estes, sete países: Estados Unidos, Japão, França, Inglaterra, China, Rússia e Arábia Saudita, são representadas nos Conselhos, por um diretor de cada país, enquanto os demais países dividem-se em 17 grupos e têm um representante por grupo. O poder de voto de cada país ou grupo depende do número de cotas que o país possui. O poder de voto do Brasil, por exemplo, é de 3,17%, enquanto os Estados Unidos, único país que pode vetar as resoluções do Conselho, é de 17.2%. “A influência nas decisões e votações é proporcional à participação no aporte de capital” (FONSECA, 1998a, p. 16).

Os países mais ricos do mundo²⁰ detêm maior poder de voto no Banco Mundial, com a hegemonia absoluta dos Estados Unidos. Chomsky (2002, p. 23) informa que, ao fim da Guerra, os Estados Unidos possuíam a “[...] metade da riqueza do planeta e uma posição de poder sem precedentes na história”. Esse mesmo autor acrescenta, que o que vemos, hoje, é o uso desse poder para “[...] criar um sistema global, que venha ao encontro de seus interesses”.

²⁰ O grupo dos 8 países mais ricos e influentes do mundo é denominado G-8: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia, e corresponde a Antes, chamada de G-7, a sigla alterou-se com a inserção da Rússia, que ingressou no grupo em 1998. (G.8, 2005).

A questão do progresso foi tema dos debates internacionais no final dos anos de 1960. Constatou-se que a maioria dos países pobres apresentava um baixo nível de crescimento e aumento das taxas demográficas e da pobreza. Até mesmo os países que apresentaram um alto nível de crescimento, como era o caso do Brasil, não conseguiram encontrar uma solução para o problema da pobreza, que vinha apresentando agravamento. Outra questão discutida nos debates foi a sustentabilidade da natureza, ameaçada de esgotamento pela interferência da industrialização, cujos efeitos seriam irreversíveis para a biosfera. Entretanto, na visão dos países economicamente dominantes, é atribuída à pobreza dos países periféricos a responsabilidade pelas alterações climáticas e degradação do planeta, pelo uso intensivo do capital ecológico.

As questões integradas, envolvendo o crescimento, a demografia e a sustentabilidade possibilitaram ao primeiro mundo impor novas condições aos países menos avançados, delimitando os padrões de desenvolvimento, sob o argumento de que os problemas na área econômica, demográfica ou ambiental que afetam um país, afetam o sistema como um todo, levaram à perda da autonomia dos países menos avançados e à conquista de uma autonomia cada vez maior pelos países ricos.

Nesta nova visão, o desenvolvimento e o progresso dos países periféricos, dependiam de sua adesão ao modelo dos países ocidentais avançados, além de mudanças estruturais na esfera econômica, nas questões sociais e ideológicas, tornando-os capazes de se integrar ao sistema global. Como estratégia política, o BM ampliou sua função e passou a incluir o setor social na sua linha de crédito e a atuar como coordenador do processo global de desenvolvimento e como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, junto ao FMI, frente à dívida externa desses países e à abertura comercial exigida no processo de globalização.

Em que pese a importância das razões econômicas para a nova atitude social do Banco, outras motivações políticas foram determinantes para tal decisão: as reações sociais que eclodiram no Terceiro Mundo nos anos 60 (marcantemente na América Latina) em resposta à reorientação geopolítica do governo Nixon, o que foi agravado pela crise energética do início da década de 70. A conjunção desses fatores levou o governo norte-americano a adotar um novo modelo de política internacional, que também foi incorporado pelo BIRD, denominado “realismo”. [...] O

enfoque realista não é um fenômeno recente no âmbito internacional. Seu pilar fundamental já sustentava a concepção política “influência hemisférica”, herdada do colonialismo, segundo a qual as relações entre os países seriam reguladas pelos diferentes graus de poder. Essa regulação comportava até mesmo a confrontação hegemônica entre nações ou entre grupos de nações, com o objetivo de proteger sua área de influência política e comercial (FONSECA, 1998a, p. 5).

Ainda no final da década de 1960 e início da década de 1970, o aumento da tensão na relação dos países periféricos com os Estados Unidos, foi agravado pela crise estrutural do capitalismo. No novo quadro, Robert McNamara²¹ deixa a chefia do Departamento de Defesa Americano e passa a presidir o Banco Mundial. Mediado pelas Organizações Multilaterais, McNamara promove significativas mudanças, inclusive quanto à concepção de desenvolvimento, que deixa de ser limitada ao crescimento econômico, voltado para a necessidade de capitalização e abre as portas para a “satisfação das necessidades básicas”, sustentando que, além do investimento para o crescimento, haveria a necessidade de inclusão de aspectos sociais e políticos, tais como: planificação familiar, urbanização e desemprego, e passa a focar a atenção nas questões de pobreza e segurança.

Sob a direção de McNamara, o Banco amplia sua ação de financiador de projetos para mentor do processo de desenvolvimento, com a tarefa de apoiar os países periféricos e integrá-los ao projeto global, sinalizando sua intenção de influenciar as políticas setoriais desses países.

[...] estou convencido de que o crescimento sem o controle da população, prejudica o crescimento econômico e, em consequência e por isso mesmo, degrada a dignidade do homem ao privá-lo do básico necessário para uma vida mais completa, mais feliz. [...] Os governos [...] terão que estar dispostos a assumir maior prioridade no estabelecimento de metas de crescimento na esfera das necessidades humanas essenciais: nutrição, habitação, saúde, alfabetização e emprego (MCNAMARA, 1972, p. 1024, tradução nossa)²².

²¹ Um homem de negócios, pós-graduado em gestão pela Harvard, foi secretário da defesa norte-americana, desde 1961, passando, em 1968, a presidente do Banco Mundial até 1981. Foi ele o responsável direto pelo envolvimento dos EUA na Guerra do Vietnã; acreditava que a tecnologia venceria a capacidade de resistência dos vietnamitas e que, *sem desenvolvimento, não há segurança*. (MCNAMARA, s/d)

²² [...] estoy convencido de que el crecimiento sin el control de la población, él daña el desarrollo económico e, en consecuencia y por lo tanto, degrado la dignidad del hombre cuando es básico privándola de el necesario por una vida más completa, mas feliz. [...] Los gobiernos [...] tendrá eso que se hará uso de asumir una prioridad más grande en el establecimiento de metas del crecimiento en la esfera de los seres humanos esenciales de las necesidades: nutrición, habitation, salud, alfabetização y trabajo (MCNAMARA, 1972, p. 1024).

Prevedo possíveis resistências à sua ingerência nas políticas sociais internas dos países por parte de alguns governos considerados conservadores, independentemente da tendência à direita ou à esquerda, o Banco alertou aos países credores, que a política de créditos só seria viável por meio do diálogo entre a instituição financeira e os responsáveis pela formulação das políticas sociais desses países.

O Banco Mundial e as demais instituições a ele associadas, surgem como principais articuladores de propostas educacionais, cujo alvo central são os países considerados em desenvolvimento ou periféricos. Para essas regiões, atribui-se à educação o papel central como fator de desenvolvimento social e garantia de estabilidade do sistema capitalista mundial (CHILANTE, 2005, p. 70).

Roberto McNamara, em seu discurso no Conselho de Dirigentes do Banco Mundial em 1972 faz a primeira menção às “necessidades básicas” e enfatiza que os países do Hemisfério Sul se caracterizam por sua incapacidade de tomar os seus destinos em suas mãos, visto que o analfabetismo faz reinar as trevas nesses países²³. A preocupação do Banco com a “satisfação das necessidades básicas” das pessoas pobres está associada ao crescimento econômico e evitar que haja obstáculos que possam afetar as bases da propriedade, formando, de certo modo, uma plataforma mínima de controle preventivo de situações sociais críticas, são elementos econômicos que justificam sua inclusão.

De acordo com o Banco, o investimento nas ‘necessidades básicas’ permite o controle preventivo de regiões e países estratégicos, em momentos de situação sociais críticas, impedindo identificações regionalistas, nacionalistas e, sobretudo, de classe (LEHER, 1998, p. 121-122).

Ao abordar a questão da “satisfação das necessidades básicas” o Banco Mundial admitiu que os benefícios do crescimento não conduziram ao bem-estar das grandes maiorias dos países subdesenvolvidos e, portanto, a nova estratégia implicaria em atender tanto ao crescimento econômico quanto em realizar tarefas para melhorar as condições de vida das

²³ Ver: FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacionais. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J; HAADAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998 b. p. 232.

camadas pobres E, entre estas tarefas, a educação é incluída e passa a ser definida como componente para erradicar a pobreza.

A tarefa do Banco Mundial consiste, desde já, em ajudar a nossos países membros em desenvolvimento, na realização de todas as atividades relacionadas com o processo de desenvolvimento, incluindo a luta contra a pobreza absoluta. [...] A única esperança viável de reduzir a pobreza, consiste em ajudar as pessoas pobres a incrementar sua produtividade (MCNAMARA, 1979, p. 13-18).

Na visão do Banco, para aumentar a produtividade das populações pobres do terceiro mundo, “consideradas sensíveis ao comunismo”, era necessário que lhes fossem garantidos os serviços básicos e o BM passou, então, a incluir a educação, a saúde e o desenvolvimento rural (visando a nutrição) no quadro de seus créditos, antes limitados aos projetos de infra-estrutura econômica.

As reformas empreendidas na América Latina na última década apontaram para a focalização das políticas sociais aos excluídos, “agora redefinidos como pobres”, tornando os sistemas educacionais conformados à atual divisão internacional do trabalho (LEHER, 1998, p. 185).

Para Figueiredo (2001), embora a questão da pobreza estivesse presente nos discursos dos dirigentes do Banco Mundial, as alternativas utilizadas para promover o desenvolvimento econômico e social dos países pobres continuaram focalizadas na infra-estrutura, parecendo que o pressuposto deste encaminhamento estava fundamentado na velha crença de que a solução do problema da pobreza viria como decorrência natural do crescimento econômico. E, na seqüência, a autora pondera que a pobreza era entendida como um estágio de atraso no percurso do desenvolvimento, cabendo então, aos países pobres, acelerar o passo para vir a ser uma grande nação.

[...] a participação, do Banco Mundial no que se refere aos recursos financeiros, pode-se dizer que se concentraram mais no aspecto quantitativo, ou seja, no controle da natalidade, do que na ‘satisfação das necessidades básicas’ dos já viventes. [...] os empréstimos para os setores sociais foram de parcos 14,36% do total de recursos fornecidos por esta instituição. O restante foi distribuído entre os setores produtivos, ficando 34,86% para a infra-estrutura, 25,83% para a agricultura 16,96% para a indústria e 8% para outros programas (FIGUEIREDO, 2001, p. 34).

Dias (2003) aponta que os pobres absolutos foram alvo dos novos projetos do Banco Mundial e que a região do país que apresentasse uma população de pobreza absoluta seria o foco dos novos empréstimos e que os grupos mais vulneráveis a essa situação são os constituídos, na sua maioria, por mulheres e crianças. Conforme o autor, para o Banco, a pobreza absoluta é uma condição de vida degradada pela fome, analfabetismo, desnutrição e abandono e suas vítimas possuem uma renda *per capita* menor que 50/70 dólares, o que não lhes dá acesso às necessidades básicas humanas. Recomenda que esta condição social não pode ser confundida com pobreza relativa, em que se tem acesso aos gêneros de primeira necessidade.

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (MCNAMARA, 1972, p.1070, tradução nossa)²⁴.

Conforme Fonseca (1998a), estudos populacionais realizados pelo BM, na década de 1970, mostraram que a contenção demográfica nos países periféricos deveria ser intensificada por intermédio da educação das mulheres e que o Ensino Primário possibilitaria à população feminina, a aceitação das políticas de planejamento familiar e as prepararia para a participação na vida produtiva do país, um dos principais desafios da sustentabilidade mundial. A partir desta década, o BM vem utilizando resultados de estudos demográficos para a definição de suas políticas de crédito junto aos países em desenvolvimento, devido à constatação de que o crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais e, portanto, interfere na qualidade de vida do mundo ocidental.

²⁴ Cuando los privilegiados son pocos, y los desesperadamente pobres son muchos y cuando la diferencia entre ambos los grupos si va profundamente en vez de disminuir, es la pregunta del tiempo solamente hasta que ella es necesaria elegir inscribe a los políticos de los costes de una reforma y a políticos de los riesgos de una rebelión. Por esta razón, el uso de la política ordenada específicamente para reducir la miseria de pobres el 40% de la población de los países en vías de desarrollo, es recomendable no sólo como pregunta de la prudencia pero del principio, también. La justicia social no es simplemente una obligación moral, es también político imprescindible (MCNAMARA, 1972, p.1070).

Nos anos de 1980, a questão da educação feminina e da demografia continuou a merecer destaque nas políticas internacionais para os países periféricos, e os financiamentos a estes países foram firmados, desde que em consonância com as diretrizes políticas do Banco. Para os países endividados, antes da concessão de novos empréstimos ou na renegociação da dívida, o BM e o FMI exigem um documento chamado Carta de Intenções, entretanto, o texto deste documento é redigido sob a supervisão destas instituições, que têm atribuições diferentes na negociação: enquanto o FMI se encarrega das taxas de cambio e da avaliação do déficit orçamentário, o BM se faz presente nos Ministérios dos países devedores, por meio de seus representantes e missões técnicas, ditando as regras dos ajustes estruturais.

É evidente que o país que se recusa a aceitar as medidas de política corretiva do FMI se confronta com sérias dificuldades para remodelar sua dívida e ou para obter novos empréstimos para o desenvolvimento, assim como para ter acesso à assistência internacional (TOUSSAINT, 2002, p. 199).

Toussaint (2002) explica que os empréstimos das instituições financeiras ligadas ao Banco Mundial são concedidos a curto prazo, com a finalidade de financiar a importação ou para o pagamento de dívidas, e estes impõem a condição de que o governo nacional adote um programa de estabilização econômica e de reforma na estrutura da economia, conforme as exigências do prestador. Para que o empréstimo seja aprovado, é necessário que, antes da negociação, o governo nacional forneça ao FMI provas de que está engajado na reforma estrutural exigida e sem isto o empréstimo não é liberado. Uma vez concretizada a negociação, o FMI e o Banco Mundial passam a controlar as realizações políticas firmadas.

Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 40, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 70. Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à

abertura comercial exigida no processo de globalização (FONSECA, 1998a, p. 1).

Outra particularidade destas negociações é que os desembolsos dos empréstimos não são concedidos integralmente e sim em parcelas, permitindo a interrupção das mesmas, caso as reformas não estejam acontecendo conforme foram tratadas.

O Banco Mundial já aplicou algumas sanções ao Brasil, que variam entre a diminuição até a interrupção dos créditos, em virtude da resistência do País às exigências de abertura comercial e de diminuição de investimentos públicos e também pela resistência às medidas de estabilização propostas por organismos internacionais. Estas sanções foram aplicadas durante os governos Kubitschek, Quadros, Goulart e não pouparam, até mesmo, alguns governos militares como o de Geisel, devido à uma atitude mais independente quanto ao Acordo Nuclear Brasil-Alemanha (FONSECA, 1998a, p. 25).

A supervisão das economias nacionais faz-se, sobretudo pelo do recolhimento sistemático de informações sobre essas economias e de visitas de técnicos aos países-membros. As visitas acontecem, geralmente, de dois em dois anos. No caso de países que recebem apoio financeiro do FMI, elas são mais frequentes, a fim de se acompanhar a execução dos programas econômicos que vêm atrelados aos empréstimos.

O FMI é a instituição que mais claramente condiciona seus empréstimos à implantação de políticas de ajuste estrutural no país credor. De modo geral, estas são as restrições que o FMI impõe aos países: 1) rigorosos programas de ajuste nos gastos públicos, que provocam o agravamento da miséria e da injustiça social; 2) redução drástica da autonomia do país no que diz respeito às políticas de desenvolvimento econômico e social, a médio e longo prazos; 3) subordinação das políticas públicas àquelas aceitas pelos investidores internacionais (FRANCH; BATISTA; CAMURÇA, 2003, p. 104).

Os acordos e renegociação das dívidas dos países da América Latina junto ao Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Bancos Regionais implicaram na imposição de reformas estruturais, políticas de ajuste, metas e prazos, impostas aos países da Região, por meio de condicionalidades, contrapartidas e “receituários” e de acordo com as especificidades de cada país, consolidando o modelo neoliberal de sociedade.

O BM é o agente central de gerenciamento de relações de crédito internacional e encontra-se bastante presente no financiamento de diversos

programas de países da América Latina. Ele define e financia no mundo, programas associados a investimentos do FMI (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 10).

As conseqüências dos ajustes impostos pelas IFM's aos países da Região implicaram em cortes de verbas para as áreas sociais, como transporte, educação, previdência e saúde. Áreas estas que, tradicionalmente, eram atendidas pelo governo e universalizadas quanto direito e que, no entanto, passaram a ser limitadas a Programas dirigidos apenas aos mais pobres da população.

Um balanço dessas primeiras reformas mostra que o ajuste estrutural, cujo objetivo último era diminuir o tamanho do Estado, não resolveu uma série de problemas básicos dos países latino-americanos. Por isso, uma segunda geração de reformas vem sendo proposta, com a finalidade de reconstruir o aparelho estatal. O diagnóstico atual afirma que o Estado continua sendo um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, político e social de qualquer país, embora deva hoje funcionar de uma forma diversa do padrão nacional-desenvolvimentista adotado em boa parte da América Latina, bem como do modelo social burocrático que vigorou no mundo desenvolvido do pós-guerra (UNESCO, 1998, p. 27)²⁵.

Na década de 1970 e início da década de 1980, quando os países desenvolvidos mudaram sua política econômica do modelo keynesiano para o monetarismo neoliberal, essa forma de pensamento político implicou no aumento das taxas de juros e na diminuição dos empréstimos concedidos às Nações da América Latina, a fim de limitar os riscos financeiros. A partir da adoção destas medidas pelos países credores, os países da Região mergulharam em uma enorme crise financeira, decorrente da dívida externa e se tornaram extremamente dependentes do FMI e do Banco Mundial. Esta situação de dependência possibilitou às IFM's, imporem aos tomadores de empréstimo rígidas condições tanto em relação aos pagamentos quanto em relação à estrutura econômica, que deveria ser ajustada por meio da liberalização do mercado e do crescimento econômico do setor privado, com o apoio do governo, em nome da globalização do capital.

²⁵ “Este documento foi preparado pelo Conselho Científico do CLAD e aprovado na sua sessão de 14 de Outubro de 1998 pelo Conselho Diretor do CLAD, que é composto pelas máximas autoridades governamentais responsáveis pela modernização da Administração Pública e da reforma do Estado dos 25 países membros” (UNESCO, 1998, p. 26).

O BM e o FMI passaram a exigir dos países endividados a redução dos gastos públicos, o aumento das exportações, diminuição das tarifas alfandegárias, revisão da política fiscal, diminuição do déficit público, pagamento dos serviços públicos pelos usuários, privatização das empresas públicas e dos serviços sociais. A cada três anos o Banco elabora um documento chamado Country Assistance Strategy – CAS²⁶ para cada país devedor, recomendando as estratégias a serem adotadas.

Leher (2004) explica que o FMI e o Banco Mundial determinam as políticas econômicas dos países tomadores de empréstimos, impondo um programa de ajuste econômico que garanta o pagamento da dívida. Uma das prioridades do programa diz respeito às exportações por parte do país tomador do empréstimo, cuja maior parte da receita advinda destas, é destinada, prioritariamente, ao FMI e BM, seguido dos bancos privados, o que evidencia a ingerência dos credores internacionais na política econômica dos países endividados, impedindo-os de realizar um programa independente.

O objetivo supremo das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI segue sendo viabilizar o pagamento dos ignominiosos juros e serviços da dívida, em favor do capital rentista. Ao assinar um acordo com o FMI, o país “flexibiliza” a sua soberania, chegando, até mesmo, a mudar os seus textos constitucionais para atender “às condicionalidades” inscritas nesses acordos, como fizeram a Argentina, o Brasil e o México, tristes exemplos dessa situação (LEHER, 2004, p. 1).

Fica evidente, conforme mostra Leher (2004) a presença de um Estado encurtado em seu raio de ação, sem autonomia para a promoção de um projeto de desenvolvimento próprio, mas sim, um Estado amplo e eficaz, para realizar as reformas necessárias ao capital mundializado e para garantir a relação de dominação, de dependência política e de hierarquização entre os países. Para Chesnais (1996), há uma agudização no abismo que separa os países que pertencem à “tríade” (América do Norte, Europa e Japão) ou a eles associados, dos países que se submetem à dominação do capital-dinheiro.

Soares (1999) informa que, nos anos de 1970 o BM passou a diversificar sua linha de créditos e, na década seguinte, a educação foi incluída como o componente básico para erradicar a pobreza nos países periféricos, quando o Banco passou a estabelecer como meta de sua política para a educação a universalização do Ensino Fundamental e a

²⁶ O documento pode ser consultado no site: <<http://www.bancomundial.org.br>>.

descentralização administrativa e financeira. Como estratégia para a redução da pobreza, as orientações do Banco Mundial fundamentam-se no estabelecimento de vínculo entre a educação e o desenvolvimento econômico.

No início da década de 70, a Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. [...] No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica no decorrer da década de 80: primeiramente enquanto medida de caráter compensatório para “proteger ou aliviar os pobres” durante o período de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes (FONSECA, 1998b, p. 232).

Fonseca (1998b) mostra que o Banco dá ênfase apenas ao Ensino Fundamental, porque esta etapa, segundo análise de seus representantes, é a que traz maiores retornos por aumentar as oportunidades econômicas. No final dos anos de 1980, o Brasil, assim como os demais países da América Latina, passou a aplicar o receituário proposto pelo BM e, na década de 1990 promoveu a Reforma Educacional, consolidando a centralidade na Educação Básica, expressa no Art. 21 da LDB/96: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996a)²⁷”.

Em 1995, aconteceu em Copenhague – Dinamarca, a “Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social – Cúpula do Homem”, organizada pelas Organizações Multilaterais. Segundo Figueiredo (2001), o evento reuniu cerca de 120 chefes de Estado e fixaram o ano de 1996 para formulação/fortalecimento de estratégias para reduzir substancialmente a pobreza em menor tempo possível. Na ocasião, o Banco Mundial defendeu que os programas de reforma econômica disponibilizassem mais recursos à educação e saúde, para criar um “colchão social” para os mais pobres.

Erradicar a pobreza do planeta e chegar a uma situação de pleno emprego foram os compromissos definidos como prioritários pela Cúpula do Homem. Em relação à educação

²⁷ Apesar da Lei estabelecer que a Educação Básica é constituída por três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o FUNDEF veio para garantir a ênfase no Ensino Fundamental, conforme recomendações do BM.

as metas eram “garantir até o ano 2000 o acesso universal à Educação Básica e que pelo menos 80% das crianças em idade escolar completem a educação primária em todos os países, antes do ano de 2015 e reduzir o analfabetismo de adultos à metade de seus níveis de 1990, com ênfase no analfabetismo feminino” (FOLHA DE S.PAULO, 1995, p. 3).

Também em 1995, estudos do custo-benefício, conforme a teoria do capital humano²⁸, concluíram que, nos países de renda média e baixa, a Educação Primária, Básica, produz maior taxa de retorno econômico individual e social, dado à formação de hábitos e atitudes para o desempenho profissional.

O Banco utiliza-se de estudos do tipo custo-benefício, realizados por teóricos do capital humano e que atribuem ao nível primário maior taxa de retorno individual e social. Essa taxa seria inversamente proporcional ao nível de desenvolvimento dos países: assim, o retorno devido à educação primária seria maior do que os níveis educacionais mais altos, nos países de renda baixa e média. Para os países de alta renda, a relação seria invertida (FONSECA, 1998b, p. 250).

Com base nesses estudos, o BM recomenda prioridade de crédito aos países em desenvolvimento, que se propusessem a universalização do Ensino de Nível Primário²⁹. Para os demais níveis de ensino, são sugeridas ao setor público estratégias como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado.

Assim, amparado pela teoria do capital humano (TCH), o Banco Mundial passa a sustentar que a educação é o fator chave da riqueza das nações e um instrumento decisivo para operar a governabilidade, servindo de ferramenta para aliviar a pobreza por meio de políticas focalizadas. Prevalceu a idéia de que a maior ameaça para o capital é a presença de culturas não “democráticas” e adversárias do mercado, portadoras de cosmo visões e concepções que, se não forem vigorosamente transformadas (e, se necessário, destruídas), mais cedo ou mais tarde irão colidir com a democracia liberal (LEHER, 2005, p. 1).

²⁸ A Teoria do Capital Humano, nos escritos de Theodore William Shultz, reforça a idéia de que os indicadores de produtividade ilustram o efeito da educação sobre a capacidade de produzir e aumentar a produtividade econômica dos países, sendo esta a maior contribuição da educação (SANDRONI, 1985, p. 48).

²⁹ Refere-se ao Ensino Fundamental

As orientações quanto à centralidade na Educação Básica, evidenciam-se no documento do Banco Mundial: Prioridades e Estratégias para a Educação de 1995. Esse documento apresenta-se como uma síntese de várias publicações. Uma das questões fundamentais de que trata o referido documento é, segundo o próprio Banco (1995, p. 3), a concepção de que “a educação possui um papel basilar na redução da pobreza e, como consequência, no crescimento econômico do país”.

O ensino primário e secundário de primeiro ciclo constituem a máxima prioridade de todos os países porque proporcionam as atitudes e conhecimentos básicos necessários para a ordem cívica e para a plena participação na sociedade, assim como para todas as formas de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 69, tradução nossa)³⁰

O Banco Mundial, ao se empenhar em colocar em andamento as propostas educacionais, enfatiza a necessidade de investimentos no Ensino Fundamental, particularmente para a população pobre, desenvolvendo uma espécie de política compensatória à medida que procura integrar os indivíduos ao projeto de desenvolvimento. Neste sentido, a centralidade da Educação Básica emerge como meio de contenção e administração da pobreza, articulada à necessidade de segurança. Para Figueiredo (2001, p. 40) o entendimento da focalização na Educação Básica como forma de alívio da pobreza deve ser apreendido como um meio de “viabilizar ideologicamente as contradições que o capital não tem alternativas para oferecer”.

As diretrizes propostas pelo Banco Mundial com ênfase no Ensino Fundamental: “Esse nível básico compreende normalmente ao redor de oito anos de instrução” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 71, tradução nossa)³¹ fundamentam-se na exigência de uma formação compatível com as necessidades do mundo do trabalho. No mesmo documento, Prioridades e Estratégias para a Educação, o Banco recomenda que, para enfrentar os problemas educacionais relacionados ao acesso, equidade e qualidade, os países em desenvolvimento devem promover um conjunto de reformas em relação ao financiamento e à administração da Educação. Aqui, estão sintetizadas as reformas indicadas:

³⁰ La enseñanza primaria y la secundaria del primer ciclo constituyen la máxima prioridad de todos los países porque proporcionan las aptitudes y conocimientos básicos necesarios para el orden cívico y para la plena participación en la sociedad, así como para todas las formas de trabajo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 69)

³¹ “ese nivel básico comprende normalmente al rededor de ocho años de instrucción” (Banco Mundial, 1995, p. 71).

Priorizar a educação, tornando-a um problema de governo e de toda a sociedade. Prestar mais atenção nos resultados e medir o rendimento utilizando avaliações de desempenho. Investimentos públicos apenas para educação básica (Ensino Fundamental) e as demais etapas, devem ser pagas e pelo usuário. Para os que não podem pagar, bolsas de estudos no ensino secundário e empréstimos para o nível superior. Participação da comunidade na gestão das escolas públicas e uma oferta maior de escolas particulares, para dar opção às famílias de fazerem opção. Dar mais autonomia as escolas, inclusive para conseguir investimentos locais (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 65, tradução nossa)³².

Haddad (1998, p. 49) esclarece que as reformas apresentaram as seguintes características:

- Focalização dos gastos sociais no Ensino Fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Infantil;
- Descentralização, que se traduz em municipalização;
- Privatização, através da constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais;
- Desregulamentação, no sentido de que o governo federal "abre mão do processo" (financiamento e gestão municipal no caso do Ensino Fundamental e Educação Infantil), mas "controla o produto", por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados.

No Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, eleito em 1994, foram consolidadas as políticas do Banco Mundial com a Reforma da Educação, que, entre tantas, preconiza a descentralização, municipalização, privatização e focalização no Ensino Fundamental.

O que se pode perceber, nestes dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, é a intensa e diversificada obra de mudanças no âmbito da educação escolar. Essas mudanças se caracterizam por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes pouco satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade (CURY, 2002, p. 196).

³² Para dar la prioridad a la educación, haciendo él un todo y un problema del gobierno la sociedad Para dar más atención en los resultados y medir la renta usando evaluaciones de funcionamiento Las inversiones públicas solamente para la educación básica (educación básica) y la demasiado las etapas, deben ser pagadas y para el usuario. Eso no pueden pagar, las becas en la educación secundaria y los préstamos para el nivel superior. Participación de la comunidad en la gerencia de las escuelas públicas y de las ofertas mayores de escuelas particulares, a la opción de la elasticidad a las familias para hacer la opción. Para dar a más autonomía la escuela, también obtener las inversiones locales (BANCO MUNDIAL, 1995, p.65)

As Prioridades e Estratégias para a Educação, recomendadas pelo BM, refletiram diretamente na Educação Infantil, uma vez que motivaram reformulações no texto Constitucional Brasileiro de 1988, instituindo, em 1996, o FUNDEF, aprovado pela Lei n. 9424/96, com o objetivo de garantir a priorização dos recursos para o Ensino Fundamental. O artigo 212 da CF/88, que trata da questão do recurso, foi alterado pela Emenda Constitucional n.14 – EC 14/96, determinando que, no mínimo 60% dos recursos da Educação, sejam destinados a esta etapa de ensino, por ser esta etapa, segundo argumentos do BM, a que traria maiores taxas de retorno do investimento público.

Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes (CURY, 2002, p. 175).

Considerando, também, que a descentralização recomendada pelo Banco Mundial e defendida pelas demais Organizações Multilaterais, inclusive pelas Humanitárias, a EC 14/96 transfere para nível local, ou seja, para os municípios, a decisão de financiar, administrar e produzir os serviços, como forma de aumentar a eficiência e diminuir os custos administrativos. Segundo seus defensores:

Descentralizar a execução dos serviços públicos é tarefa essencial no caminho da modernização gerencial do Estado latino-americano. Primordialmente, as funções que podem ser realizadas pelos governos subnacionais e que antes estavam centralizadas, devem ser descentralizadas. Esta medida busca não somente ganhos de eficiência e efetividade, mas também aumentar a fiscalização e o controle social dos cidadãos sobre as políticas públicas (UNESCO, 1998, p.34).

A EC 14/96 alterou também o artigo 211 da CF/88³³, transferindo para os municípios a responsabilidade pela Educação Infantil³⁴, incluindo também a creche, enquanto, antes da Emenda, a responsabilidade estava limitada ao Pré-escolar e Ensino Fundamental. Tais alterações no texto Constitucional repercutiram de maneira decisiva na Educação Infantil,

³³ O 2º§ do art. 211, redação original: “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (BRASIL, 1988).

³⁴ Compreende duas etapas: creche para o atendimento de crianças de zero a três anos, e pré-escola para quatro a seis anos (ou cinco anos, a partir de 2006). .

em especial nos municípios com baixa arrecadação fiscal, à medida que desobriga o Estado da responsabilidade para com esta modalidade, além de priorizar os recursos da educação para o Ensino Fundamental.

Nestes termos, pode-se concluir que é preponderante, a influência do Banco Mundial na educação brasileira, determinada por meio das condicionalidades dos empréstimos, documentos e discursos. Na visão do Banco, a educação é instrumento para evitar conflitos latentes, diminuir as desigualdades sociais e proporcionar o desenvolvimento social e econômico, necessários ao novo padrão de capital.

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

A UNESCO³⁵ foi criada em 1920, logo depois da Primeira Guerra Mundial, então chamada a Grande Guerra, com a finalidade de estabelecer uma cooperação intelectual junto à atividade política dos governos. Essa sociedade resultou na criação da Comissão Internacional de Cooperação Intelectual, que deixou de funcionar em 1940, por força da Segunda Guerra Mundial. Em 16 de novembro de 1945, foi reativada, em Londres, com o nome Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, cuja missão era construir salas de aula em países devastados pelos conflitos armados. Representantes de 37 países assinaram a sua Constituição, entre eles o Brasil, representado por Anísio Teixeira. Aos poucos, as atividades da representação foram se ampliando, multiplicando-se as articulações e convênios de cooperação técnica tanto com o governo como com a sociedade civil.

A organização, ainda hoje, mantém contato com os Ministérios de Educação de 188 países, dentre eles, o Brasil, que é membro da Organização desde 4 de novembro de 1946 e pertence ao grupo E-910, considerado o grupo dos países mais populosos do mundo. A representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964, mas foi a partir de 1992 que suas ações adquiriram um novo impulso, quando, motivado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, iniciou entendimentos com o Ministério

³⁵ Mais informações sobre a UNESCO, ver site: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>.

da Educação, visando contribuir para a concretização das diretrizes neoliberais, acordadas em Jomtien.

Em 1993, com base no Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural, firmado em 1981 entre o Governo brasileiro e a UNESCO, foi assinado o primeiro plano de trabalho da Organização com o MEC, a fim auxiliar o Governo na elaboração do Plano Nacional de Educação³⁶.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em consonância com os princípios da Educação para Todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade da educação infantil. A atuação, nesse sentido, tem como objetivo concretizar as metas estabelecidas no PNE e incentivar Estado e municípios a elaborem seus planos locais de educação, contemplando neles a educação infantil (UNESCO, 2001, p. 1-2).

Atualmente, as atividades da UNESCO no Brasil situam-se predominantemente nos setores da Educação, Ciências Naturais, Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. A atuação da UNESCO no Brasil ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica com o governo, com o objetivo de auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados Membros, em especial nas Conferências Internacionais para a Educação.

Não cabe à UNESCO fazer empréstimos ou financiar planos de desenvolvimento, porque não se trata de um banco ou de uma agência de desenvolvimento. Seu orçamento é incompatível com essas tarefas porque ela está voltada precisamente para o que escapa às tarefas de bancos e agências de desenvolvimento – e sem o quê se torna muito difícil a esses bancos e agências exercer as suas funções (UNESCO, 2004, p. 31).

A UNESCO se diz criada com a missão de modificar o homem e a política, por meio da educação e da razão. Seus objetivos são estabelecidos para médio prazo e atualmente tem como objetivo para até 2015, reduzir pela metade, a pobreza extrema, universalizar o Ensino Fundamental e ajudar os países a adotar estratégias nacionais para o desenvolvimento sustentável. A primeira infância e a família são os principais temas de suas ações na área da educação, realizando apoio técnico, estabelecendo parâmetros e

³⁶ O Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2001.

normas, criando e disseminando projetos (UNESCO, 2004). Observa-se que em nada difere dos objetivos das IFM's, atribuindo papel central à educação básica, como fator de desenvolvimento social, a fim de garantir a estabilidade do sistema capitalista mundial.

A UNESCO afirma que, com suas ações, contribui com os dois objetivos compartilhados por todo o sistema das Nações Unidas, o “desenvolvimento e a paz”, e que ambos, são considerados inseparáveis, uma vez que as ações em favor do desenvolvimento são o melhor meio para prevenir os conflitos e consolidar a paz. Afirma que o desenvolvimento deve ser delineado de modo que se harmonize com a paz, economia, meio ambiente, justiça social e democracia e com um lugar central para a dignidade humana. Enfatiza que seu interesse é “[...] contribuir com o desenvolvimento e a paz mediante a valorização de recursos humanos, ajudando no fortalecimento da capacidade endógena dos países para promover conhecimentos e valores” (UNESCO, 1998, p. 10-11).

Vale lembrar que, na concepção das Organizações Multilaterais, o entendimento de desenvolvimento, não está limitado ao crescimento econômico, inclui, também, aspectos sociais e políticos, tais como: planificação familiar, urbanização e desemprego, além de focar a atenção nas questões de pobreza e segurança, evitando, com isto, os obstáculos que possam afetar as bases da propriedade e formando, de certo modo, uma plataforma mínima de controle preventivo de situações sociais críticas. “A investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e do modo de atuação do Banco Mundial e da UNESCO, permite evidenciar que a preocupação com a segurança é constante” (LEHER, 1999, p. 19).

Em 1979, a UNESCO e os Ministros da Educação e do Planejamento Econômico dos países-membros, com a cooperação da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), reuniram-se na cidade do México. O objetivo era identificar os problemas educativos da Região e realizar a elaboração de um projeto regional de educação, orientado para superar os problemas identificados. Concluíram que a pobreza da população contribuía para uma baixa taxa de escolaridade, altas taxas de abandono das escolas, conteúdos inadequados, escassas articulações entre as relações da educação e do trabalho (UNESCO, 1998).

Com base nos dados das avaliações da Conferência no México, foi elaborado, sob a coordenação da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – OREALC³⁷, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PPE, aprovado em 1981 na Reunião de Quito- Equador, para ser desenvolvido durante vinte anos, de 1980 a 2000. Nesta reunião, foram estabelecidos as estratégias e os objetivos do PPE:

Garantir a escolarização a todas as crianças em idade escolar antes de 1999, com a oferta de uma educação mínima de 8 a 10 anos;
 Eliminar o analfabetismo antes do final do século e ampliar os serviços educativos para os adultos;
 Melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educacionais realizando as reformas que se fizerem necessárias (UNESCO, 1981, p. 3).

A consonância das recomendações das diferentes Organizações Multilaterais demonstra o objetivo comum das instituições, ao atribuir à educação o papel de garantir a estabilidade do sistema capitalista mundial. A UNESCO ressalta que, nos seus 60 anos de existência, apresenta diversos marcos em sua história e entre eles destaca:

A defesa dos direitos humanos, sobretudo a educação primária obrigatória, gratuita e universal, recomendada já em 1948 é incorporada à Declaração Universal dos Direitos Humanos;
 O provimento da educação básica de qualidade para todos, com base na Declaração de Jomtien (1990);
 A visão prospectiva da educação e da cultura, prevendo os desafios do século XXI, por meio de dois relatórios elaborados por peritos, coordenados por Delors e Cuéllar, “Educação: um tesouro a descobrir” e “Nossa Diversidade Criadora” (UNESCO, 2004, p. 38-39).

A Declaração de Jomtien³⁸, citada acima, trata-se da Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990), assinada³⁹ pelos países participantes da Conferência Mundial sobre

³⁷ A Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), vinculada à UNESCO, com sede em Santiago do Chile desde 1969, apóia os países da América Latina na definição de estratégias políticas em educação. Possui papel de destaque na mobilização dos países em torno das discussões sobre os grandes temas propostos pelas Conferências Internacionais (UNESCO, s/d).

³⁸ Este estudo ao se referir à “Declaração de Jomtien”, também o fará como Declaração Mundial de Educação para Todos ou como WCEFA.

³⁹ Os países reunidos na WCEFA aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em um total de dez artigos, e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que se tornaram

Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, promovida pelas Organizações Multilaterais, UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e pelo Banco Mundial. A Conferência, considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação em vários países, inclusive o Brasil, apontou para a importância da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBAS, defendida pelo Banco Mundial.

A Declaração de Jomtien, 1990, inicia com um diagnóstico da realidade educacional no mundo:

[...] mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; – mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (WCEFA, 1990, p. 1).

A Declaração de Jomtien define como obrigação prioritária dos poderes públicos, a oferta da educação básica⁴⁰ para todos. Recomenda que, para concretização dos programas da educação básica, torna-se necessário o fortalecimento de alianças e o desenvolvimento de uma política de apoio aos setores social, cultural e econômico, porque não se pode esperar que as autoridades responsáveis pela educação, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, supram, sozinhos, a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a essa tarefa. Novas parcerias serão necessárias em todos os níveis. A focalização de ações em parcerias entre o público, privado e o voluntariado é recomendada para atuação em programas que objetivem a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de grupos específicos, como, por exemplo: mulheres, camponeses pobres, portadores de deficiências, contribuindo assim para alcançar a equidade (WCEFA, 1990).

referência mundial, na formulação das políticas públicas de educação, na década de 1990 (CHILANTE, 2005, p. 136).

⁴⁰ O conceito de Educação Básica, presente na Declaração de Jomtien, não está limitado ao Ensino Fundamental, como recomenda o BM. O conceito se refere a uma educação que começa com o nascimento, por toda a vida, incluindo, portanto, a Educação Infantil: “As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas” (WCEFA, 1990, p. 8).

Fica evidente, mais uma vez aqui, na recomendação de parcerias, a intencionalidade de redução do Estado nas políticas sociais, tal como é recomendado pelo Banco Mundial: atuação em grupos específicos e focalização, ao invés de políticas sociais universalizadas, como estratégia para a permanência da dominação econômica dos países centrais sob os periféricos e a efetivação dos ajustes, visando a disponibilização de recursos para o pagamento da dívida externa, embora a justificativa seja de que a substituição do Estado pelas OSC's, na proteção social, faz parte dos programas de alívio à pobreza.

Ao discutir sobre a redução do tamanho do Estado, Soares (2003, p. 12) ressalta:

[...] a intervenção do Estado no social, também é vista como pouco 'recomendável', devendo ser substituída por um tipo de 'mercado' especial, em que cabem desde a grande seguradora financeira (que passa a garantir previdência social e saúde para os que podem pagar pelo seguro) até o chamado 'terceiro setor', que também inclui uma vasta gama de 'atores'. [...] A mercantilização dos serviços sociais – mesmo os essenciais, como saúde e educação – também é vista como 'natural': as pessoas devem pagar pelos serviços para que estes sejam 'valorizados'.

Como mostramos, A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (WCEFA, 1990), recomenda também “alcançar a equidade”. Sobre este novo conceito temos:

Articulado ao conceito de competitividade, temos o conceito de equidade, assim definido por Gentili (1996, p. 43): “Vale destacar que 'equidade' costuma se contrapor, na terminologia neoliberal, a 'igualdade'. O conceito de equidade articula-se assim com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças naturais existentes entre as pessoas. Justo é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta igualdade” (ARCE, 2001, p. 278).

Fonseca (1998a) chama a atenção para o uso do conceito equidade pelas Organizações Multilaterais em substituição ao termo “igualdade”. Segundo a autora, não foi uma substituição casual, mas, sim, uma alteração conceitual, intencional:

[...] a equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema.

Assim, a proposição sistêmica segundo a qual – o problema que afeta a uns afeta a todos – não significa que os benefícios de uns sejam, necessariamente os benefícios de outros (FONSECA, 1998a, p. 8).

Também citado pela UNESCO (2004, p. 38-39), o relatório coordenado por Jacques Delors, trata-se do “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação um tesouro a descobrir”, foi de grande influência para as políticas educacionais em âmbito mundial. O relatório é o resultado do trabalho de uma comissão internacional, composta por 14 membros de várias regiões do mundo, destinado aos responsáveis pelas decisões relativas à Educação, como objetivo de refletir sobre a educação (o educar e o aprender), no século XXI.

O Relatório (DELORS et al., 1999), concluído em 1996, constitui-se de três partes. A primeira parte denominada “Horizontes” apresenta a educação no cenário mundial atual. O texto faz referência aos problemas que a humanidade enfrenta em relação ao crescimento populacional e pondera que a educação poderia ajudar a transformar em solidariedade a interdependência entre os países, preparando cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo. À educação é atribuída a finalidade de contribuir para a luta contra a exclusão e defende que a educação deve dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar ativamente de um projeto de sociedade, mostrando-lhe os seus direitos e deveres e desenvolvendo as suas competências sociais.

Na segunda parte do Relatório, denominada “Princípios”, são estabelecidos os quatro pilares da educação:

Aprender a conhecer: Recomenda que, dado à velocidade de informações disponíveis na atualidade, hoje, o aprender a conhecer “torna-se essencial, mais do que se especializar em determinado assunto”;

Aprender a fazer: significa abandonar o conceito de qualificação, substituindo pelo conceito de competência. Explica que este conceito “trata-se mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional”;

Aprender a viver juntos: apresenta-se hoje como um grande desafio. Trata-se da necessidade de se “tomar consciência da semelhança e a interdependência entre todos os seres humanos do planeta”;

Aprender a ser: implica no desenvolvimento da pessoa. Trata-se da “condição fundamental para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (DELORS et al., 1999, p. 90-104).

O Relatório Delors et al. (1999), ainda na segunda parte, explicita que a educação deve ser um processo para toda a vida. Aprender por toda a vida “é a chave que abre as portas do século XXI, é bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é condição para o domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (DELORS, et al., 1999, p. 103-104). Justifica que a tradicional divisão da existência em períodos distintos, como o tempo da infância e da juventude, consagrado à educação escolar, o tempo adulto, consagrado à atividade profissional, e o tempo da aposentadoria não correspondem mais à realidade da vida contemporânea e às necessidades do futuro. O progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção fazem com que os saberes e as competências adquiridas tornem-se obsoletos rapidamente, exigindo uma formação profissional permanente.

Complementando o conceito do aprender para toda a vida, o Relatório Delors et al. (1999) destaca que a Educação Básica, se bem sucedida, provoca o desejo de continuar aprendendo e impõe como desafio a oferta da igualdade de oportunidades a todos, o que acabaria com o analfabetismo existente em todo o mundo. Recomenda também que a promoção da educação ao longo da vida demanda repensar os espaços nos quais essa educação ocorre e que escola por si só não pode prover todas as necessidades educativas da vida humana, que é preciso flexibilizar os sistemas de ensino para garantir uma educação preparadora de competências para o futuro. Na terceira e última parte do Relatório Delors et al. (1999), estão expostas as orientações para todos os níveis e modalidades de ensino. A educação básica é colocada como a educação inicial, que abre as possibilidades de escolhas futuras e caminho para continuar aprendendo.

No Brasil, a contribuição da UNESCO para a Educação Infantil tem se dado, segundo informações contidas no site da Instituição, por meio de publicações e assessoramento⁴¹ ao MEC para a implantação de Políticas para esta modalidade. Em 2005, a Organização publicou uma listagem das ações que vem desenvolvendo na área da Educação Infantil, no Brasil. Entre tantas destaca-se:

⁴¹ Realização, em conjunto com o MEC, de Seminários e do projeto “Revisão das Políticas e Serviços de Educação Infantil”, estudo promovido pela UNESCO e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo quatro países-membros: Brasil, Indonésia, Cazaquistão e Quênia. A iniciativa visa a oferecer a esses países uma oportunidade de revisar criticamente suas políticas e serviços para a primeira infância e identificar opções e estratégias para melhorá-los (UNESCO, 2004, p. 54)

Pesquisa sobre indicadores da primeira infância, promovido pelo Escritório regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC), visando a aperfeiçoar o monitoramento global de Educação para Todos. O Brasil foi incluído no projeto pela sua extensão territorial e complexidade, visto que a oferta da educação infantil é cada vez mais descentralizada em nível de milhares de municípios; Projeto “Revisão das Políticas e Serviços de Educação infantil”, estudo promovido pela UNESCO – Sede e a Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo quatro países-membros: Brasil, Indonésia, Cazaquistão e Quênia. A iniciativa visa a oferecer a esses países uma oportunidade de revisar criticamente suas políticas e serviços para a primeira infância e identificar opções e estratégias para melhorá-los. Além disso, no nível global, pretende disseminar informações comparativas sobre as políticas, planejamento e implementação de educação infantil. O projeto é desenvolvido em parceria com o ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação infantil e Fundamental e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; [...] Empresas socialmente responsáveis têm participado no cofinanciamento do Programa, compartilhando a visão de que os primeiros anos de vida valem para sempre e que a educação de qualidade, desde a mais tenra infância, é fundamental para a construção de um Brasil mais desenvolvido, mais humano e socialmente mais justo (UNESCO, 2005, p. 14-15).

Documentos da UNESCO mostram sua participação nas decisões das políticas para a educação nos países da Região da América Latina:

A partir de 1990 ocorreram importantes eventos de caráter político nos quais a UNESCO tem sempre participado. Foram realizadas duas importantes cúpulas mundiais, uma sobre a infância e outra sobre desenvolvimento social; quatro conferências mundiais sobre: meio ambiente e desenvolvimento, direitos humanos, população e desenvolvimento e sobre a mulher. No âmbito regional ocorreram sete Cúpulas Ibero-americanas e uma Cúpula Hemisférica. Mais três conferências mundiais sobre educação para todos e uma sobre necessidades especiais sendo a UNESCO a promotora. Em temas mais específicos, registram-se conferências internacionais sobre educação de adultos e as organizadas periodicamente pelo Escritório Internacional de Educação da UNESCO. Também foram promovidas duas conferências regionais preparatórias: uma para preparação da Conferência de Educação de Adultos e outra sobre políticas e estratégias para a transformação da educação superior, ambas no interior da UNESCO. Na região também se realizaram reuniões para o acompanhamento da Cúpula Mundial da Infância (UNESCO, 1998, p. 17).

Observa-se, mais uma vez, que as ações da UNESCO estão em consonância com a política neoliberal, de focalização nos mais pobres em detrimento da universalidade, a fim de

manter a ordem financeira. Em sua página na internet, sobre a Educação Infantil brasileira, a UNESCO expõe:

A educação da criança de zero a seis anos é um direito constitucional e, ao mesmo tempo, um compromisso assumido pelo Brasil no Marco de Ação de Dacar. Considerando a importância desta faixa de idade, a primeira meta de Educação para Todos é expandir e aperfeiçoar o cuidado e a educação abrangentes na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas. Assim, a UNESCO tem dedicado esforços para efetivar o direito a uma educação de qualidade para crianças, desde seus primeiros anos de vida [...] (UNESCO, s/db).

O Marco de Ação de Dacar, acima referido, trata-se do acordo realizado em Dacar, capital do Senegal, em 2000, durante o Fórum Mundial de Educação, em que foi realizada a avaliação e a retomada dos compromissos de Jomtien. Com base na avaliação, foi estabelecido um pacto entre os participantes, de unir os esforços dos governos e das sociedades civis, para alcançar até 2015⁴², um conjunto de metas e objetivos da Educação para Todos (EPT). Esse marco determina que “[...] os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma eficaz através de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais” (UNESCO, 2000, p. 1).

Na ocasião (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000), os governos estabeleceram um conjunto de metas a serem atingidas até o ano de 2015:

Expandir e melhorar a educação e os cuidados das crianças na faixa que chamamos de educação infantil, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em desvantagem;

Assegurar que até 2015 todas as crianças, particularmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso e concluam educação primária gratuita, compulsória e de boa qualidade;

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio do acesso equitativo a programas de aprendizagem e de habilidades necessárias à vida;

Melhorar em 50 por cento os níveis de alfabetização de adultos até 2015, sobretudo para as mulheres, além de acesso equitativo à educação básica e continuada a todos os adultos;

⁴² A Cúpula do Homem, evento organizado pelas Organizações Multilaterais, em 1995, em Copenhague – Dinamarca, também definiu o ano de 2015, como meta, para que pelo menos 80% das crianças em idade escolar completem a educação primária em todos os países..

Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar igualdade de gêneros na educação até 2015, com especial enfoque para assegurar às meninas, pleno e equitativo acesso e aproveitamento na educação básica de qualidade;

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de modo que sejam alcançados resultados de aprendizagem reconhecida e mensurável, sobretudo na alfabetização, aritmética e competências essenciais para a vida (UNESCO, 2000, p. 1-2, tradução nossa)⁴³.

Observa-se que, dentre os objetivos apresentados, somente o primeiro se refere à Educação Infantil, nos demais se evidencia a focalização no Ensino Básico, especificamente no Ensino Fundamental e no gênero. É dada ênfase em uma aprendizagem emergencial básica, como essencial para a vida. Percebe-se que o discurso da equidade é presente, uma vez que prioriza as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem, o que caracteriza a focalização na pobreza.

Ainda em relação aos Marcos de Ação Dakar, foram definidos:

Concepção de Educação para Todos: [...] toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades. Educação para o trabalho e diminuição das desigualdades: [...] jovens e adultos não têm as habilidades e conhecimentos necessários para um emprego

⁴³ “- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

- Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2000, p. 1-2)

proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre as nações e dentro das sociedades (UNESCO, 2000, p. 1, tradução nossa)⁴⁴

Desse modo, a UNESCO, procura estimular os países a cumprirem as diretrizes políticas mundiais, acordadas nas discussões das Cúpulas Mundiais, buscando fazer crer que as mudanças e transformações na sociedade são responsabilidades da educação. Para acompanhar as ações resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a UNESCO conta com uma Secretaria, que produz relatórios a cada dois anos, monitorando as ações dos governos em relação aos compromissos assumidos.

A UNESCO, em seu programa de ação, tem como alvo os nove países⁴⁵ de maior concentração populacional e com maior número de analfabetos. A cada ano, o Relatório de Monitoramento Global mostra a situação do mundo em relação ao compromisso de atendimento da Educação Básica para todas as crianças, jovens e adultos até 2015.

⁴⁴ Concepto de la educación para todos: [...] todo el niño, jóvenes y adulto tienen el derecho humano de si benefician de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprender, en el fieltro óptimo y más lleno del término, y que ella incluye para aprender para aprender, para hacer, para coexistir y para ser. Es una educación que si destina para coger los talentos y el potencial de cada persona y para desarrollar la personalidad de los educandos de modo que puedan mejorar sus vidas y transformar a su sociedad. Educación para el trabajo y la reducción de los inequalities: el adulto joven de [...] e no tiene las capacidades y el conocimiento necesarios para un trabajo beneficioso y no participó completamente en su sociedad. Sin un progreso acelerado en la dirección de una educación para todos, despertada encima de las metas nacionales e internacionales para la reducción de la pobreza no será alcanzado y será extendido los inequalities entre las naciones y el interior de las sociedades (UNESCO, 2000, p. 1)

⁴⁵ “A iniciativa E-9 foi lançada em Nova Delhi, Índia, em 1993, na ocasião do Fórum de Educação para Todos nos Nove Países mais Populosos do Mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão). Os líderes e representantes governamentais dos nove países assinaram a Declaração de Nova Delhi, com o compromisso de atingir em seus países os objetivos da Educação para Todos o mais breve possível. Os Ministros da Educação dos E-9 já se reuniram várias vezes ao longo dos últimos anos, confirmando seus compromissos com a Educação para Todos (EFA) através da troca de experiências e reportando gradativamente o progresso significativo nesta direção. Desta forma, considerando o fato que estes países representam mais da metade da população mundial, os países do E-9 estabeleceram-se como promotores políticos visíveis em favor da Educação para Todos” (UNESCO, s/d b, p. 1)

2.2.3 Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, durante a primeira sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. Com a reconstrução da Europa, a Assembléia Geral decidiu manter o Fundo, tornando-o parte permanente do sistema das Nações Unidas, com um papel ampliado para atender às necessidades das crianças que vivem na pobreza, nos países em desenvolvimento.

O primeiro escritório do UNICEF no Brasil foi instalado em João Pessoa - PB, em 1950. Nos dez primeiros anos de Brasil, manteve como prioridade a alimentação complementar, por meio da distribuição de leite em pó. Apoiava, ainda, vários projetos governamentais nos campos da saúde, nutrição e educação, auxiliando na expansão dos serviços materno-infantis e no treinamento do pessoal técnico. Na página da UNICEF (s/dc) na internet, a matéria intitulada: Princípios Básicos traz um histórico da atuação da Instituição no Brasil, ano a ano. Relata que trabalha em parceria com os governos municipais, estaduais, federal, com outras agências do sistema ONU, com a sociedade civil e com o setor privado, para realizar projetos e apoiar políticas públicas para crianças e adolescentes.

O UNICEF trabalha em parceria com os governos municipais, estaduais e federal, com outras agências do sistema ONU, com a sociedade civil e com o setor privado para realizar projetos e apoiar políticas públicas que defendam e promovam os direitos de todas as crianças e adolescentes.

Para fazer valer os direitos, é necessário que sejam criadas políticas públicas que garantam às crianças e adolescentes seus direitos à sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação. Para orientar e incentivar a implementação de tais políticas públicas, o UNICEF procura identificar e colocar na agenda do País ameaças ou violações dos direitos das crianças e adolescentes. Pesquisas são realizadas para gerar dados que permitam entender e dimensionar o problema. O UNICEF utiliza esses dados na mobilização da sociedade civil, dos governos municipais, estaduais e federal, do setor privado e dos meios de comunicação, além de realizar campanhas midiáticas, conferências, debates e publicações.

Em paralelo o UNICEF apóia projetos concretos desenvolvidos por organizações não-governamentais ou governamentais que oferecem soluções locais ao problema. São projetos de atendimento direto a crianças e adolescentes em todas as regiões do Brasil. As iniciativas que conseguiram criar metodologias inovadoras e eficientes para tratar o

problema são divulgadas e inspiram outras instituições e projetos (UNICEF, s/da, p.1)

Em meados da Década Internacional da Mulher (1975-1985), o UNICEF decidiu dar maior ênfase às atividades geradoras de renda para a mulher, como estímulo ao seu crescente papel de chefe de família. Entretanto, para que a mulher pudesse sair para o trabalho, era necessário ter um lugar para deixar seus filhos pequenos. Para “criar” estes lugares, onde as mulheres pudessem deixar seus filhos pequenos, enquanto estivesse no trabalho, o UNICEF elaborou um plano de estratégias, a fim de ajudar a mobilizar recursos, em nível comunitário, para a implantação de Instituições de Educação Infantil, baseadas em modelos não formais, alternativos e de baixo custo, similares às experiências desenvolvidas na República Popular da China e no Senegal, divulgadas pelo Relatório Faure⁴⁶, com atendimento mais barato que os realizados nos jardins de infância e escolas maternas convencionais.

No Brasil, mais de 21 milhões de crianças têm menos de 6 anos de idade. Cuidar dessas crianças e protegê-las é fundamental. Os primeiros seis anos de vida são decisivos para o desenvolvimento saudável e seguro de meninas e meninos. São também cruciais para o desenvolvimento do País. Investir nos primeiros anos de vida é uma estratégia para a construção de um país mais equitativo e para o alcance, pelo Brasil, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (UNICEF, s/d b, p. 1).

Fullgraf e Campos (2004) recomendam⁴⁷ que, a partir dessas reflexões, há necessidade de se analisar as políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento no atual contexto da sociedade contemporânea, bem como em comparação com as políticas dos países desenvolvidos, mais especificamente aqueles patrocinados pelo UNICEF, tendo em vista a atuação dos organismos de cooperação internacional, numa perspectiva global.

⁴⁶ Relatório da Comissão da UNESCO presidida por Edgard Faure introduziu em 1972, o conceito de “educação permanente”.

⁴⁷ Sobre o assunto ver: FULLGRAF, J. B. G.; CAMPOS, M. M. **Políticas de educação e assistência à infância na lógica do UNICEF**. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.pucsp.br/>>. Acesso em: 15 de março 2006.

Na subunidade a seguir, vamos abordar a relação da Educação Infantil com as Políticas das Organizações Multilaterais Financeiras (BM) e Humanitárias (UNESCO e UNICEF).

2.3 AS POLÍTICAS DAS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que, para a implantação dos ajustes econômicos nos países endividados, as IFM's contaram com o apoio da UNESCO e do UNICEF e que estas Organizações Humanitárias têm a primeira infância e suas famílias como os principais temas de suas ações, na área da educação, pretende-se compreender como as políticas neoliberais repercutiram na Educação Infantil nacional.

Na década de 1960, a Guerra Fria⁴⁸ estava em pleno vigor. Na época, o sentimento anti-Estados Unidos ameaçava sua supremacia nos países da América Latina e, a fim de evitar o surgimento de uma nova Cuba⁴⁹ na Região, na década seguinte, a educação passa a ser vista como instrumento de dominação. Neste contexto, Organizações Multilaterais criadas na Bretton Woods⁵⁰, passaram a partir da década de 1970, a ter uma participação decisiva nos países periféricos, tanto nas questões econômicas, quanto educacionais. Nas décadas posteriores, a influência exercida pelas Organizações Multilaterais na América Latina foi ampliada de forma expressiva e o modelo econômico neoliberal foi implantado nestes países, na década de 1980 e consolidado na década de 1990.

⁴⁸ Disputa pela hegemonia mundial entre Estados Unidos e União Soviética (URSS), no período compreendido entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a extinção da União Soviética, a queda do muro de Berlim e a unificação da Alemanha. Estados Unidos e União Soviética tentaram implantar em outros países os seus sistemas políticos e econômicos. Os EUA assumem a liderança do chamado mundo capitalista livre e a URSS, do mundo comunista. A disputa divide o mundo em blocos de influência das duas superpotências e provoca uma corrida armamentista que se estende por mais de 40 anos.

⁴⁹ Fazendo alusão à Revolução Cubana, liderada por Fidel Castro, que instaurou em Cuba, em 1961, um regime ditatorial de orientação marxista e partido único.

⁵⁰ Bretton Woods: localidade ao pé do monte Washington, no Estado norte-americano de New Hampshire, onde em 1944, foram criados o BM e FMI.

No Brasil, várias razões acarretaram a expansão de instituições de Educação Infantil com padrão de atendimento pobre, consolidando o plano da UNICEF para as políticas sociais. Entre estas destaca-se a crise econômica da década de 1970, a precariedade da legislação social brasileira para a Educação Infantil, a insuficiência dos equipamentos públicos para a educação e cuidado da criança pequena e a urgência das mulheres trabalhadoras de terem um lugar para deixarem seus filhos, fizeram com que as populações carentes, tomassem para si a iniciativa de criar⁵¹ creches e pré-escola comunitária e filantrópica.

É importante destacar, porém, que no final dos anos 70 vivenciamos a expansão das creches e pré-escolas no Brasil. Esse período foi marcado por vários determinantes: a demanda social crescente de escolarização de crianças menores de sete anos, emergência de novos movimentos sociais, o processo de urbanização e industrialização, o novo perfil demográfico das famílias brasileiras, o início da crise política do regime militar em 1964. Já naquele período, a influência de propostas para as políticas sociais nos países de terceiro mundo vinha de organizações de cooperação internacional como UNESCO, UNICEF e OMS, que indicavam a necessidade de um novo formato para as políticas sociais. Nesse período, as creches e pré-escolas expandiram-se para atender populações carentes, sob a égide das políticas compensatórias de assistência social e de educação, gerando um padrão de atendimento pobre para o pobre (FULLGRAF; CAMPOS, 2004, p.1).

Com a globalização, as Instituições Financeiras Multilaterais, exerceram um considerável impacto na educação dos países endividados na década de 1980, mediante a imposição de reformas e ajustes, para a consolidação do novo regime de acumulação, a que Chesnais (1997 a, p. 20) designa como “regime de acumulação mundial predominantemente financeiro” ou, também, “regime de acumulação financeirizada”.

Na América Latina, no mesmo período, dado ao acentuado aumento da dívida externa dos países, as IFM's tiveram facilidade para promover os ajustes estruturais necessários à implantação do modelo neoliberal e as delimitações das políticas educacionais, com o apoio das Organizações Multilaterais Humanitárias, como UNESCO e UNICEF.

Sobre a atuação destas Organizações, em relação à Educação Infantil, consideradas “exitosas” pelo governo brasileiro, destaca-se um trecho de um documento nacional:

⁵¹ Criadas em geral, com apoio governamental, estabelecido por meio de convênios e parcerias.

As organizações internacionais têm tido um papel relevante no processo de fortalecimento da Educação Infantil, contribuindo com a análise da situação em cada país e com a troca de experiências exitosas, visando à solução dos problemas encontrados. Muitas dessas organizações, como a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), vêm impulsionando a realização de acordos entre diversos países, no sentido de estes se comprometerem a encontrar mecanismos para ampliar e melhorar a qualidade no atendimento à criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2002, p. 83).

Rosemberg (2002) ao estudar a influência exercida pelas Organizações Multilaterais na Educação Infantil Nacional, conclui que esta influência se deu de forma diferente em dois períodos.

Torna-se, ainda, necessário enfatizar que não considero idênticos os tipos de influências dessas instituições nas políticas brasileiras de educação infantil em cada um dos períodos. No primeiro período, a influência preponderante da Unesco e do Unicef e de acordo com a tipologia proposta por Stallings (1992, p. 52), teria sido mais do tipo “conexão” (linkage), isto é, uma “tendência de certos grupos, no terceiro mundo, de se identificarem com interesses e perspectivas de atores internacionais e apoiarem, então, coalizações e políticas em consonância”. Nesse primeiro período, parece ter ocorrido, sobretudo circulação de idéias da Unesco e do Unicef entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de EI. [...] Um segundo tipo de influência assinalado por Stallings é o leverage (alavanca, poder, força), uma forma menos sutil que o linkage de influência internacional. Ela envolve o uso direto do poder, com promessa de recompensa (ou ameaça de punição) pela implantação (ou não) das políticas preconizadas. O leverage é mais efetivo, quando os recursos são escassos, os credores estão em sintonia e os incentivos que oferecem são críveis (ROSEMBERG, 2002, p. 6).

Conclui-se que a autora se refere à década de 1970, como exemplo de influência do tipo *linkage*, exercidas pelas Organizações Humanitárias UNESCO e UNICEF e, na década seguinte, a década dos ajustes estruturais identifica com *leverage*, o segundo tipo de influência. Rosemberg (2002) ainda ressalta que as propostas para as políticas de Educação Infantil, no período de 1970-1990, baseiam-se em princípios que visam o empobrecimento dos investimentos nessa etapa da educação.

[...] a forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental; [...] para reduzir os

investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na comunidade, mesmo quando não tenha sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

É importante ressaltar que essa política de humanizar os ajustes, com “coisa pobre para pobre”, é proposta pelas Organizações Humanitárias, em consonância com o discurso do BM, que recomenda a substituição do Estado pelas ONG’s e OSC’s na proteção social, justificando que faz parte de alívio à pobreza a participação da sociedade civil na resolução de problemas sociais.

Penn (2002, p. 20) também discute sobre a participação das Organizações Multilaterais na implantação de políticas para a Educação Infantil brasileira:

Não obstante, há um tipo de cartel de Agências Internacionais de doação, incluindo UNICEF e UNESCO, muito influenciadas pelo Banco Mundial, para o qual os programas integrados de intervenção precoce, que combinam a educação dos pais e a estimulação de crianças pequenas, com programas de saúde e desenvolvimento da comunidade, constituem um modo efetivo para combater a pobreza. Esses programas de ECD são vistos como preventivos. Eles produziram, a longo prazo, adultos mais produtivos, acarretando, por sua vez, uma economia mais produtiva.

Com a consolidação do neoliberalismo no Brasil a partir do final da década de 1980, o BM passou a participar e influenciar da política educacional brasileira, por considerá-la como instrumento para a promoção do crescimento econômico, redução da pobreza e por entender que a pobreza, evidenciada e crescente nos países periféricos, ameaçava a hegemonia econômica dos países centrais. Naquele momento, as políticas públicas do país passavam por um período de difíceis ajustes, em que se, por um lado havia um aumento da demanda e das necessidades nacionais, por outro, havia as diretrizes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que sinalizavam para a redução dos gastos públicos na política social, substituindo-a por programas de público-alvo específicos.

No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica no decorrer

da década de 80: primeiramente enquanto medida de caráter compensatório para “proteger ou aliviar os pobres” durante o período de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes (FIGUEIREDO, 2001, p. 25)

No modelo econômico neoliberal, a educação é encarada como política social e a ela é atribuída uma importância vital e indispensável, por ser entendida como responsável pela formação do homem competitivo, flexível, capaz de adaptar-se e passar pelas provas que o mercado impõe. A educação deixa de ser encarada como direito, tornando-se mercadoria, que deve ter o custo minimizado por meio de parcerias com a comunidade.

A educação infantil, enquanto política social tem ainda se caracterizada como oferta pobre para uma população pobre, resumindo-se a programas de caráter ora compensatório, ora preparatório ou preventivo. Os recursos destinados aos programas não são suficientes e atendem somente a uma parca parcela da população infantil do país, contribuindo para o desenvolvimento de uma política privatista no setor, que, por sua vez, resulta na política recessiva que vem sendo desenvolvida pelo setor público que mantém creches e pré-escolas. Enquanto política educacional, tem se caracterizado como um apêndice da área e não faz parte das prioridades eleitas pelas agências financiadoras do setor educacional. **Assim, o atendimento tem sido financiado com as sobras dos recursos da educação, complementados com os da assistência social, o que só é possível a partir da prioridade que os municípios dão ou não à educação infantil** (DREWINSKI, 2001, p. 4, grifo nosso).

Vale ressaltar que o comentário de Drewinski (2001, p. 4), sobre o financiamento da Educação Infantil, “[...] só é possível a partir da prioridade que os municípios dão ou não à educação infantil”, reporta ao Art. 30 inciso VI da Constituição Federal de 1988⁵², que atribui ao município a responsabilidade pela manutenção desta etapa da educação, demonstrando o conflito entre a legislação e a política. Enquanto, nos anos de 1970, o BM apoiava aos países periféricos o Ensino Profissional e Técnico, na década seguinte, passou a priorizar o Ensino Fundamental e a formação profissional aligeirada⁵³.

A mudança que o Banco Mundial imprimiu em seu enfoque de desenvolvimento, durante a administração de McNamara na década de 70

⁵² Art. 30 inciso VI: Compete aos municípios manter, com cooperação técnica e financeira da união e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

⁵³ Sobre o assunto ver: ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educ. Soc.*, Campinas, SP. V.22, n°. 74, abr. 2001.

está associada à crise internacional e às lutas de libertação que agitaram numerosos países latino-americanos, africanos e asiáticos desde o final da década de sessenta. No início da década de 70, a Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau [...] (FIGUEIREDO, 2001, p. 25).

Torres (1998, p. 127) explica que a participação crescente das Organizações Multilaterais na área social, especialmente nos países periféricos, difere muito de um país para outro e ao analisar os impactos das propostas do BM para a América Latina, concluiu:

[...] não apenas porque cada realidade se encarrega de moldar a proposta, mas, porque, de fato, existem margens na sua definição e negociação, margens estas utilizadas em algumas contrapartidas nacionais (e alguns técnicos do BM) e não utilizadas em outras, na medida em que alguns países têm capacidade de contrapor alternativas próprias ou não.

Andriolli (2002) ao refletir sobre a resistência e contraposição ao projeto neoliberal das Organizações Multilaterais para a Educação mostra-se esperançoso, argumentando que a crítica consistente é um passo significativo na direção de outro rumo:

[...] é evidente que parte do resultado esperado por parte de quem encaminha as políticas educacionais de forma global fica frustrada por que sua eficácia depende muito da aceitação ou não de lideranças políticas locais e, principalmente, dos educadores. A interferência de oposições locais ao projeto neoliberal na educação é o que de mais decisivo se possui na atual conjuntura em termos de resistência e, se a crítica for consistente, este será um passo significativo em direção à construção de um outro rumo, apesar do “massacre ideológico” a que os trabalhadores têm sido submetidos durante a última década (ANDRIOLLI, 2002, p. 4).

Rosemberg (2002, p. 2) explica que “[...] essa capacidade nacional de contrapor alternativas próprias é construída, também, pelo acervo de conhecimentos disponível localmente” e, para Neto (1993, p. 99) “[...] as transformações societárias ora em curso, são mediadas no Brasil pela inserção subalterna do país no sistema capitalista mundial [...] e pelas particularidades da sua formação econômico-social”.

Leher (2005), ao analisar a resistência nacional e a oposição local ao projeto neoliberal faz críticas aos governos eleitos com discurso anti-neoliberal, mas que não titubearam em

estampar “o logo” do Banco Mundial em seus eventos, quase como uma grife, explicitando as parcerias.

A nomeação do economista Murilo Portugal, em abril de 2005, representante do Brasil no FMI desde 1998, com passagem também pelo Banco Mundial, como o número dois do Ministério da Fazenda, logo após o governo anunciar que não renovaria o acordo com o FMI apenas confirma a permanência da agenda dos organismos de *Bretton Woods*. É também um importante elo de continuidade com o governo Cardoso: Portugal foi secretário do Tesouro Nacional de 1992 a 1997 e assessorou o ex-ministro Pedro Malan (Fazenda) durante o governo FHC. Agora, os dois principais auxiliares de Palocci na Fazenda, Portugal e Joaquim Levy, secretário do Tesouro, trazem no currículo passagem pelo FMI (LEHER, 2005, p. 4).

Os efeitos da crescente participação das Organizações Multilaterais na área social dos países periféricos, em especial na Educação Infantil, mesmo depois da Constituição Federal de 1988, concretizam-se em programas não formais de atendimento às crianças e de baixo investimento para o Estado, desvirtuando os direitos proclamados na legislação. Como escreveu Rosemberg (2000, p. 111):

A entrada do Banco Mundial na área da Educação Infantil ocorre na década de 90, ressuscitando o mesmo modelo anteriormente preconizado pela UNESCO e UNICEF. Preconizam-se ações para prover o Desenvolvimento Infantil (e não Educação Infantil), como estratégias de combate à pobreza e melhoria de eficácia no Ensino Fundamental. Considera-se que a expansão deve ocorrer através de programas “não-formais”, a baixo custo, através da participação da comunidade.

A preocupação do capital com a educação se dá pelo fato dela ser entendida pelos liberais como definidora da competitividade entre as nações e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. Conforme ressalta o próprio Banco Mundial:

La educación especialmente la primaria y la secundaria de primer ciclo (educación básica), ayuda a reducir la pobreza aumentando 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 (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15)⁵⁴.

⁵⁴ 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 fecundidade e melhorando a saúde, e capacita a população das aptidões que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15).

A questão da redução da fecundidade e as demais questões citadas na referência são tratadas sob a ótica econômica e visam liberar a mulher para o mercado de trabalho, a fim de redimir a pobreza familiar. Na década de 1990, em atuação conjunta com o UNICEF e a UNESCO, o BM ampliou as linhas de combate à pobreza, colocando-se como Coordenador da Cooperação Técnica Internacional da Educação. Em março de 1990, realizou a Conferência Mundial de Educação para Todos⁵⁵, com a participação das demais Organizações Multilaterais e Financeiras, na Tailândia. A Conferência contou com a participação de 155 nações e 150 entidades não-governamentais. Muitas diretrizes para a Educação Mundial resultaram desta Conferência, inclusive o Plano Decenal Brasileiro de Educação⁵⁶, de 1993, e o Plano Nacional de Educação de 2001.

Em resposta às determinações constitucionais e legais, às demandas sociais em relação aos sistemas educativos, ao compromisso nacional firmado na Semana de Educação para Todos e às recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional, figuram no plano, os objetivos gerais de desenvolvimento da educação (OLIVEIRA, 2000, p. 147-148).

Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) explicam que, a partir dos anos de 1990, o BM, definiu a Educação como alvo principal e, embora recomende a priorização dos investimentos para o Ensino Fundamental, incluiu a Educação Infantil no modelo de desenvolvimento a ser seguido pelos governos dos países da América Latina e lançou, os “Programas de Desenvolvimento Infantil”⁵⁷, influenciando, sobremaneira, a formulação de políticas para a Educação Infantil na Região. Sobre os Programas, as autoras continuam:

⁵⁵ Conforme WCEFA (1990), durante a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada com a participação da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do B M, em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, constatou-se que muitos países, na década de 1980, não conseguiram financiar a expansão da Educação para Todos. Apontou-se para a importância da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) e para os problemas que os países deverão enfrentar: a dívida externa, crescimento demasiado rápido da população, diferenças econômicas, violência, guerras e degradação do meio ambiente.

⁵⁶ O Plano Decenal de Educação, assinado pelo presidente da república Itamar Franco, expressa “[...] um conjunto de diretrizes de políticas em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reestruturação do sistema educacional de Educação Básica.” Neste sentido, o compromisso do governo, expresso no Plano Decenal de Educação, tem como principal objetivo “assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea”, observando, assim, o dispositivo constitucional que busca eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental (FIGUEIREDO, 2001, p. 53)

Propõe a educação e o cuidado infantil como um meio de promover a saúde e o desenvolvimento da criança, associado a eles outros programas, como nutrição e saúde da mulher. Além disso, a educação e o cuidado infantil são vistos como um recurso para o desenvolvimento não apenas da criança, mas também de toda a sociedade (Young, 1996). Nesse sentido, estão sendo postas em prática diversas políticas para famílias com crianças pequenas como formas de intervenção social para prevenir o fracasso escolar e quebrar o ciclo de pobreza, evitando, assim, desajustes posteriores (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 10 -11).

Percebe-se na crescente participação e influência do Banco Mundial nas políticas para a Educação Infantil, que se retorna aos velhos modelos da UNICEF, presentes na década de 1970: não formais, de baixo custo, por meio da participação da comunidade e com finalidade preparatória e compensatória de carência.

A expansão da Educação Infantil constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer; Os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a Educação Infantil; A forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dado a prioridade de universalização do ensino fundamental; Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002. p. 5).

Associado ao discurso de expansão inspirada em modelos de baixo custo e mobilização comunitária entra em cena o discurso de Educação Infantil, como investimento em capital humano, que associa o investimento realizado na primeira infância à produtividade econômica futura da sociedade. Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) analisaram os “Programas de Desenvolvimento Infantil” e ressaltam que o Banco, partindo de

⁵⁷ Intitulado: ECD (Early Childhood Development – Desenvolvimento da Primeira Infância). Para maiores informações ver: <<http://www.worldbank.org/children>>.

justificativas econômicas⁵⁸ e científicas⁵⁹, apropria-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre, posteriormente, “janelas de oportunidade” para o indivíduo e que, se esse período não for aproveitado, as possibilidades de desenvolvimento ficarão prejudicadas. E numa visão compensatória de educação vinculada às teorias de privação cultural, ainda não superada, antecipar a escolarização significa eliminar a evasão e a repetência, podendo, assim, resolver os problemas da pobreza e da contenção social.

Os discursos da década de 1970 a favor de uma Educação Infantil de baixo custo não foram superados e continuaram visíveis na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), no Relatório Delors (1990) e no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990). Na década de 1990 o modelo da UNICEF desenvolvido com apoio das mães e da comunidade, foi reafirmado pelo Banco Mundial ressuscitando dos anos de 1970, uma alternativa barata de oferta dos serviços públicos.

O modelo de desenvolvimento humano utilizado para promover o ECD (Early Childhood Care and Development) – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância – reflete o modelo de desenvolvimento econômico. A teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade (IDS, 2000). As metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro (PENN, 2002, p. 12).

Penn (2002) critica as fontes usadas pelo Banco, pautadas no modelo norte-americano de desenvolvimento, para apoiar seu discurso a favor do ECD e a inconveniência de se utilizar os Estados Unidos como modelo para educar as crianças. Entre as razões citadas, a autora destaca que é por se tratar de uma sociedade cujos valores representam um neoliberalismo

⁵⁸ “As justificativas econômicas para o investimento na primeira infância pautam-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 11).

⁵⁹ “A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado desenvolvimento infantil parte de pesquisas baseadas nas neurociências, que sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 11).

econômico extremo e que considera normais as disparidades intensas entre ricos e pobres e interpreta tais desigualdades como sendo decorrentes de conquistas ou fracassos pessoais. A autora considera que os Estados Unidos dispõem de um dos mais desiguais e injustos sistemas de Educação Infantil, além do que, entre os países desenvolvidos, tem o sistema de justiça mais punitivo, com a mais alta porcentagem de pessoas presas e o maior número de execuções.

O manual levou vários anos para ser produzido e, no início, valeu-se de guias anteriores – elaborados pela UNICEF e por outras agências. Contém algumas sugestões úteis e até um tanto radicais, já que foram incluídas novas informações e idéias. Embora mencione os direitos das crianças, retrocede ao propor definições de caráter geral quanto às necessidades infantis. Sua proposta mais destacada (e do CD-Rom que o acompanha) é a das denominadas “práticas apropriadas ao desenvolvimento” (Developmentally Appropriate Practice). Tais preceitos de interpretação e de práticas, modelados para crianças nos Estados Unidos, são vistos como perfeitamente legítimos para o mundo majoritário (subdesenvolvido, do Sul, do Terceiro Mundo). Na verdade, os autores alegam que a única evidência e experiência válida provêm dos EUA, pois ninguém mais testou os pressupostos relativos à primeira infância com a mesma intensidade (não levando em conta que outros países desenvolvidos possam não considerar válido ou necessário tal procedimento para legitimar seus gastos com crianças pequenas). Pedagogos norte-americanos de destaque têm afirmado que “as crianças, em muitos aspectos, são semelhantes em qualquer lugar, e quem as ensina tem muitos pontos de vista semelhantes” (PENN, 2002, p. 12).

Enfim, a autora conclui na página 12: “na verdade, os Estados Unidos podem ser considerados um péssimo exemplo para educação e cuidado infantil, tanto da perspectiva dos profissionais como da de seus usuários, inclusive das crianças”.

Diante do exposto no capítulo com base nas análises, que refletem a presença de um Estado descentralizador e cada vez mais mínimo, no qual os interesses favorecem apenas ao capital, encerra-se este capítulo. Concluí-se que o procedimento de articulação entre a esfera particular, as políticas públicas para a educação, com a esfera universal, as políticas econômicas e sociais, estabelecidas nos cenários nacionais e mundiais, foi imprescindível, para desenvolver o tema e possibilitar a compreensão das implicações das relações sociais de produção, nas políticas de Educação Infantil, objetivo deste capítulo.

Na análise do movimento, transformações e exigências do capitalismo, evidencia-se a imposição de condicionalidades dos empréstimos à efetivação dos ajustes estruturais, recomendados pelas Organizações Multilaterais. Fica claro que a atuação destas Organizações, Financeiras e Humanitárias, vão além de empréstimos financeiros para os países endividados. Também, mostra que estas Organizações definem prioridades e estratégias de reformas nas políticas sociais, em especial na educação, que é vista como fator de desenvolvimento social e de garantia de estabilidade do sistema capitalista mundial. Evidencia-se que as políticas, de matizes econômicos, recomendadas para a Educação Infantil, são justificadas com o discurso, de que os Serviços de Desenvolvimento da Primeira Infância são armas contra a pobreza, porque investindo na pré-escola, está se construindo capital humano futuro.

Observa-se que, a partir das recomendações de focalização na pobreza e de redução dos investimentos na área social, as Organizações Multilaterais passaram a definir o modelo de Educação Infantil a ser adotado pelos países endividados. Percebe-se que o modelo proposto na década de 1970 pelas Organizações Multilaterais Humanitárias, para o atendimento à criança pobre, na faixa etária de zero a seis anos, é o mesmo recomendado pelo BM para os países da Região da América Latina na década de 1990, como componente do programa para erradicar a pobreza: programas baratos, mantidos com recursos das comunidades locais e dependentes das benevolências dos prefeitos.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA E NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Este estudo orienta-se pelo pressuposto de que o pensamento e a prática produtiva dos homens são historicamente desenvolvidos, guardando correspondência entre si. Neste sentido, a ordenação do pensamento humano, como um ato social, é compreendida como política e traduz, de forma mais consciente, ou menos consciente, objetivos, intenções, interesses, valores e necessidades, correspondentes à produção e/ou reprodução da sociedade na qual ela se insere.

As políticas sociais, especificamente as educacionais, implantadas num país, modificam-se conforme as mudanças ocorridas no modo de produção, explicitando uma relação entre política econômica e política social. Na trajetória da Educação Pública Nacional, ao observar as singularidades, verifica-se que existe uma relação, determinada pelo movimento do capitalismo, entre o que aconteceu no Brasil e o que aconteceu em outros países desenvolvidos nos séculos XIX e XX. Perceber isto é de fundamental importância, para compreender as diferentes formas de luta que a lógica do capital imprime na vida das pessoas, e são essas diferenças que constituem as singularidades. A intervenção do Estado brasileiro na criação da escola pública laica, do Ensino Primário obrigatório, da Educação Infantil e a organização do Sistema Nacional de Ensino não foi uma ação isolada do governo brasileiro, mas uma campanha universal concomitante ao processo de reorganização do capital, ocorridas nos séculos XIX e XX.

A Educação Infantil percorre, ao longo da história, caminhos trilhados pela concepção de criança em cada época. O limite entre ser criança ou adulto está associado à cultura e aos papéis determinados pela sociedade; estes dependem da classe social e econômica em que está inserida, a criança e sua família. Portanto, não há como abordar o assunto sem vinculá-lo às relações sociais de produção existentes no momento histórico. Com base nestas considerações, esta unidade tem como objetivo compreender a legislação da educação brasileira que embasa estas políticas, bem como os princípios e fundamentos da política de financiamento e da proposta de qualidade na Educação Infantil.

A primeira parte da unidade mostra que a Educação Infantil, embora tenha mais de um

século de existência, convive ainda com dicotomias históricas, motivadas pelas políticas de proteção à infância, implantada nos diferentes períodos históricos, e pelos objetivos e finalidades estabelecidas nas instituições; e que persistem. Muitos anos se passaram, muitos discursos foram feitos e muitas mobilizações foram organizadas até que em 1988, a Educação Infantil passou a ser considerada como direito da criança, opção da família e dever do Estado, consolidados pela Constituição Federal.

Na sociedade atual, a Educação Infantil tem sido tema dos discursos, de alteração constitucional e de inúmeras pesquisas acadêmicas. A segunda parte da unidade trata deste assunto, ao abordar a Constituição Federal de 1988 – CF/88 e suas Emendas: EC 14¹, que criou o FUNDEF em 1996 e a EC 53², que criou o FUNDEB para vigorar a partir de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB/96 alterada pela Lei Nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e por último, as questões pertinentes à Educação Infantil no Plano Nacional de Educação – PNE/2001.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NACIONAL

A crença generalizada na educação e na instrução do povo mobilizou os homens públicos das décadas de 1870 e 1880, que tomaram a educação elementar como bandeira de luta. Destaca-se, aqui, Leôncio de Carvalho³, Ministro do Império, que, entre tantas bandeiras, decretou em 1879, a criação de Jardins de Infância para crianças de três a sete anos, sendo esta, a primeira referência à educação da criança menor de sete anos nos documentos oficiais brasileiro.

¹ Emenda Constitucional Nº. 14 - de 12 de setembro de 1996: Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (BRASIL, 1996c) e sancionada pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)

² Emenda Constitucional Nº. 53, de 19 de dezembro de 2006: Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2006d) e sancionada em 20 de junho de 2007 pela Lei n.11.494/2007 (BRASIL, 2007).

³ Mais informação sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, ver : MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

Quando a Reforma Leôncio de Carvalho foi apresentada à Assembléia Legislativa, Rui Barbosa, que era deputado, encaminhou um projeto substitutivo, os Pareceres⁴, apresentando-os em diversas sessões. Segundo Machado (2004), em seus Pareceres, Rui trata a educação como questão de vida ou morte e busca utilizar todos os argumentos possíveis para sensibilizar o parlamento sobre sua importância e necessidade de reorganizá-la, para atender as necessidades dos novos tempos. Rui defendia, nos Pareceres, a criação de jardins de infância e o emprego do método intuitivo⁵, também conhecido no Brasil como “lições de coisa”, considerado como o mais adequado à instrução das classes populares. Na tentativa de convencer as autoridades brasileiras a adotarem o modelo froebeliano⁶ para a educação das crianças pequenas, Rui mostrava, por meio de quadros estatísticos, o crescimento, a expansão e os resultados desta modalidade de atendimento em outros países, tais como na França, Bélgica, Itália, Holanda, na Inglaterra, na Rússia, na Alemanha e na Áustria.

Kuhlmann Jr. (2000a), ao fazer uma abordagem histórica da infância e da Educação Infantil brasileira, salienta a importância de Rui Barbosa e dos seus “Pareceres”, como uma das maiores defesas da implantação dos jardins de infância no período anterior à República. Machado; Lara e Lucas (2004) também falam sobre o assunto:

Os pontos fundamentais da reforma proposta por Rui Barbosa defendiam a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, propondo mudanças nos programas e métodos com o objetivo de superar a memorização e o ensino livresco. Ele defendia que os *jardins de crianças* eram instituições educadoras que possuíam enorme grandeza como já apontado anteriormente. Por isso, o parlamento brasileiro não poderia continuar com os braços cruzados, mesmo que isso implicasse no desembolso de consideráveis quantias por parte do Estado, para educar, por meio de brincadeiras e passatempos,

⁴ A Reforma do Ensino Secundário e Superior, apresentada à Câmara Legislativa em 1882 e A Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública em 1883 (MACHADO, 2002, p. 112).

⁵ Segundo Machado (2002), esse método é baseado nos princípios de Pestalozzi e Froebel e foi traduzido para o português, por Rui Barbosa, seu ferrenho defensor.

⁶ Sobre a adoção do método de ensino froebeliano no Brasil, Lara (2006, p. 21) comenta que, em 1904 foi inaugurado o primeiro jardim de infância no Estado do Paraná e o método adotado, foi o de Froebel, “tal como ocorria nos jardins de infância paulistas e nos Estados Unidos”. Refere também que, na época, cabia aos professores a responsabilidade pelos seus salários e, para consegui-lo, eles cativavam seus alunos para que frequentassem a escola.

crianças de quatro e cinco anos. [...] Rui Barbosa também citou o exemplo da Europa e da América setentrional para mostrar a importância de investimentos nessa área. Também a República Argentina, desde 1876, já havia nacionalizado esta idéia, disse ele. Esses exemplos foram utilizados como estratégia para sensibilizar o Estado brasileiro a investir nesse nível de ensino (MACHADO; LARA; LUCAS, 2004, p. 27).

As últimas décadas do século XIX foram marcadas por acontecimentos de grande importância no Brasil, que provocaram um profundo re-ordenamento econômico, político e social no país. No ano de 1888, efetivou-se a abolição da escravidão e, em 1889, foi proclamada a República. A primeira Constituição Federal do Brasil republicano foi promulgada em 1891 e não faz referência à Educação Infantil. Somente, no início do século XX, que ocorreram algumas manifestações por parte do Estado em favor da promoção da educação das crianças pequenas. Os projetos de Leôncio de Carvalho e de Rui Barbosa não tinham frutificado e, naquele período da história, não havia no Brasil um projeto nacional visando a educação das crianças, apenas leis que buscavam proteger a infância pobre, destinadas ao combate às altas taxas de mortalidade.

O atendimento à criança brasileira de 0 a 6 anos iniciou-se no período colonial com as ações de abandono e catequese. As ações de cuidado e assistência à criança efetivaram-se mais a partir do período imperial, mas foi no final do século XIX que elas tomaram maior vulto. Neste período, o caráter do atendimento era médico-higienista, ou seja, visava a combater a mortalidade infantil, realizar campanhas de vacinação, orientar mães e pajens sobre os cuidados necessários para que as crianças gozassem de boa saúde. Ao mesmo tempo, havia a preocupação de registrar e cadastrar os beneficiários desses serviços. O atendimento era ofertado e mantido com recursos da iniciativa privada, oriundos, principalmente, de instituições de caridade, médicos e senhoras da sociedade (DREWINSKI, 2001, p. 116).

Para Kuhlmann (1998), os primeiros jardins de infância surgiram antes das creches, em 1883. Tratava-se de instituições privadas e, como nos Estados Unidos da América, as crianças brasileiras de famílias abastadas foram as que primeiro tiveram acesso a esse tipo de serviço. Com o intuito de diferenciá-los das creches destinadas às crianças da classe trabalhadora – empregava-se com frequência o termo "pedagógico", ou seja, os jardins de infância, para as crianças ricas, visavam à educação; as creches, para as crianças pobres, tinham por objetivo o "cuidado". Entretanto, segundo o mesmo autor, apesar de terem ocorrido algumas iniciativas em anos anteriores, 1899 pode ser considerado como o

primeiro marco no que diz respeito ao atendimento à criança pequena, uma vez que, nesse ano, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a primeira creche para filhos de pais trabalhadores, nessa mesma cidade.

O ideal daquele momento, em que era recém instalado o Regime Republicano, era transformar o Brasil numa nação "cultura, moderna e civilizada", de acordo com os modelos de civilização da época, que eram Paris, Londres e Nova York. Novos hábitos e novas formas de viver foram estabelecidos na busca deste ideal.

A análise das idéias e práticas vigentes na passagem do século leva a concluir que o acentuado interesse na criança pobre na época deve ser entendido como parte de um projeto essencialmente político. A meta era combater o contingente ocioso da população, enquadrando-o desde a infância à demanda do desenvolvimento capitalista de então, ou seja, transformar a criança pobre em elemento útil para o país. De forma objetiva, era preciso proteger a criança como forma de defesa da própria sociedade. O discurso apresentava-se, com frequência, ambíguo, onde a criança precisava ser protegida, mas também contida, a fim de que não causasse danos à sociedade. Esta ambigüidade na defesa da criança e da sociedade guarda relação com certa percepção de infância, claramente expressa nos documentos da época - ora em perigo, ora perigosa. Tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a noção de periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares (RIZZINI, 2006, p. 5).

Os acontecimentos nacionais, ocorridos na virada do século XIX para o século XX, estavam interligados com as transformações nas relações de produção e trabalho e na lógica do capital. Nesta lógica, a criança pobre e abandonada, que perambulava pelas ruas do Rio de Janeiro na época, a maior cidade do país, ameaçava a paz social, impondo a necessidade de defender esta sociedade. E, para a manutenção da ordem e salvar o país, era necessário salvar a criança pobre dos perigos que pudessem desviá-la do caminho da disciplina e do trabalho. Acreditava-se que o futuro da Nação estava na criança.

Rizzini (2006) explica que, a consciência de que futuro da nação estava na infância⁷ e que, portanto, era preciso salvá-la para salvar o país, não foi uma motivação humanista a favor

⁷ Trata-se da conceituação humanista de infância identificada na Europa Renascentista, sobretudo pelos escritos educativos do holandês Desiderius Erasmus, em torno de 1520. É precisamente quando se materializa a idéia de que o futuro do Estado dependia da forma como se educava uma criança (RIZZINI, 2006, p. 12)

da criança das classes trabalhadoras contra a ordem estabelecida e que, ao contrário, a motivação foi a defesa do poder e dos privilégios das classes média e alta, visando ao controle social.

A tarefa de recuperação da infância abandonada justificava a crescente intervenção da medicina no campo da política e sua interferência no domínio privado da família. A estratégia disciplinar suave e sutil de adestramento dos corpos e do espírito e a terapia do trabalho visavam manter os menores ocupados o tempo todo: no interior das escolas particulares ou na esfera do lar, para os ricos; nas instituições assistenciais ou patronatos e orfanatos, no caso dos muitos pobres (LARA, 2006, p. 225).

A consciência de que o futuro da nação estava na infância não era apenas nacional como explica Rizzini (2006). Já existia na Europa e na América do Norte e, naqueles países, tinha sido responsável pela criação de diversas associações filantrópicas para atuar em defesa dos pobres e, pela pressão, obrigou o Estado a assumir a responsabilidade por implantar políticas destinadas à proteção da infância. Seguindo o modelo europeu, o Brasil também implantou políticas para a infância, mas uma política de exclusão para a criança pobre, como refere o texto:

O foco sobre a infância pobre redundou no desenvolvimento de um complexo aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, materializado através da criação de inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e à assistência à infância. No entanto, este investimento não visava atenuar a profunda desigualdade social que sempre caracterizou o país. Ao contrário, vetou-se aos pobres uma educação de qualidade e o acesso à cidadania plena. Para eles, pensou-se e praticou-se uma política de exclusão social e de educação para a submissão, mantendo-se a renda e os privilégios nas mãos de uma minoria até os dias de hoje (RIZZINI, 2006, p. 12).

De acordo com o projeto político da época, passagem do século XIX para o XX, atribuiu-se, no Brasil, grande importância à infância e, em especial, à criança que precisava ser salva. Esta criança oriunda de família julgada indigna ou inadequada para a função de educar os filhos, moralmente abandonada, era vista, ora em perigo ora perigosa. São estas crianças o tema dos discursos e, para elas, voltavam-se os olhos dos reformadores sociais. A estas, filhos da pobreza, que, ao Estado, caberá a missão de salvar, tomando-as para si, tornando-as filhos da Pátria e transformando-as em elementos úteis para a Nação. O entendimento de

que a criança pobre era um importante elemento de transformação social, justificará e legitimará uma série de medidas repressiva impostas sob a forma de assistência, envolvendo as áreas, jurídica, médica e assistencial, visando salvar a criança para transformar o Brasil.

As leis de proteção à infância, desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX no Brasil, também faziam parte da estratégia de educar o povo e sanear a sociedade. As leis visavam prevenir a desordem, à medida que ofereciam suporte às famílias nos casos em que não conseguissem conter os filhos insubordinados, os quais poderiam ser entregues à tutela do Estado; e, pela suspensão do Pátrio Poder previam a possibilidade de intervir sobre a autoridade paterna, transferindo a paternidade ao Estado, caso se julgasse necessário (sobretudo quando a pobreza deixava de ser "digna" e a família era definida como sendo contaminada pela imoralidade) (RIZZINI, 1997, p. 98).

Com a República já consolidada, por volta dos anos de 1930, o Brasil substitui o modelo econômico de monocultura pela diversificação de produção, em razão da crise cafeeira, decorrente da crise financeira mundial de 1929. Isto contribuiu para o crescimento do setor industrial, ampliação da classe média, aceleração da urbanização, inserção da mulher no mercado de trabalho e a necessidade de formar mão-de-obra qualificada para a industrialização do país. Nesse momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial e que precisa ser cuidada para sua atuação futura. A partir dessa concepção, surgem vários órgãos de amparo e assistência à infância pobre.

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCR), de orientação liberal higienista⁸ e subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, com o objetivo de unificar todos os serviços relativos ao atendimento à mãe e à criança pequena. Com a criação do Departamento, o Estado passa a estabelecer parcerias com as iniciativas privadas na área de assistência social, subsidiando-as e fugindo da responsabilidade direta na prestação dos serviços de creches.

⁸ Refere-se ao higienismo, movimento de significativa influência na construção do pensamento da sociedade brasileira nos primórdios da sua industrialização, mas é no início do século XX que este movimento ganha força exercendo grande influência na educação moral, intelectual e física do povo brasileiro. Para os higienistas a sociedade deveria ser formada por corpos saudáveis, que fossem úteis e produtivos. Sobre o assunto ver: BOARINI, M.L; YAMAMOTO, O. H. Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. **Revista Psicologia**, vol. 13, n.1, p. 59-72, 2004.

No caso do atendimento infantil (0 a 6 anos), o Estado passou a assumi-lo parcialmente, dividindo com instituições privadas a responsabilidade no que se referem os custos, manutenção e oferta de vagas, mas retendo o controle e direção do atendimento. Assim, ao mesmo tempo em que o Estado reconhecia a importância do atendimento às crianças, anunciava a impossibilidade de resolvê-lo, tendência que, historicamente, iria caracterizar a ação do Estado em relação à educação infantil. O caráter do atendimento continuava sendo médico, mas era, então, visto como forma de remediar e socorrer a criança da situação em que se encontrava. Culpava-se a família pelas condições de vida propiciadas à criança, mas se escamoteavam as diferenças sociais produzidas pela distribuição de renda desigual (DREWINSKI, 2001, p. 8).

Em 1941 foi criado, em nível federal, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e, em 1947, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada com o objetivo de atender às famílias dos pracinhas combatentes da 2ª Guerra Mundial. A higienização e o assistencialismo foram os mecanismos constitutivos desta nova lógica de proteção, que, inicialmente, caracterizou-se por um atendimento materno-infantil e, posteriormente, foi crescendo e expandindo sua linha de programas, voltados para a população em estado de vulnerabilidade social. E neste contexto foram criadas as creches, para os filhos dos “desvalidos”.

A LBA tinha a incumbência de supervisionar e subsidiar, por meio de convênios, as instituições beneficentes e filantrópicas, em geral ligadas das à Igreja, que prestavam atendimento, em creches, às crianças das populações de baixa renda. Essa visão assistencialista de atendimento à criança de zero a seis anos, desobrigou o Estado da responsabilidade de tomar para si o compromisso com a educação, contribuindo para que se consolidasse a idéia de que a creche é para o amparo das crianças pobres. Na ótica de promover o desenvolvimento social e comunitário, a LBA contava com aproximadamente 3.000 voluntários, estabeleceu ampla parceria com cerca de 6.000 organizações não-governamentais em 3.800 municípios e com representação nos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal.

Estudos de Fonseca (2001, p. 219-220) mostram que, na legislação trabalhista de 1943, os objetivos médico-higienista, assistencial, empresarial e educacional se permeiam: “A industrialização justifica a criação de instituições de cuidado, guarda, custódia, abrigo ou tutela, para acolher filhos de mulheres trabalhadoras”. Sobre as Leis do Trabalho–CLT, o mesmo autor chama a atenção para o Decreto Lei nº. 5452/43, em que se observa a restrição

do papel do Estado e as curiosidades, como o Art.: 397 que condiciona o cumprimento da Lei à possibilidade financeira das instituições e o Art.: 399 que confere diploma a quem a cumpre, sem, no entanto, prever punição para quem deixa de cumpri-la.

Art. 397 - O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternais e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas. Art. 398⁹: Revogado pelo Decreto-Lei nº 229, de 28.2.1967; Art. 399 - O Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações; Art. 400 - Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período da amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária (BRASIL, 1943).

Sobre esta Lei, outros autores, como Freitas e Shelton (2005, p.7) fazem o seguinte comentário:

Mesmo quando a legislação trabalhista do governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945) estabeleceu a obrigatoriedade da criação de creches para abrigar os filhos de mães trabalhadoras durante o período de amamentação, tal conquista legal não se tornou realidade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil foi aprovada em 1961, LDB 4.024/61, e faz uma breve referência à Educação Infantil, em seus Artigos 23 e 24, sem, no entanto, criar compromisso, dever ou obrigação para o Estado com esta modalidade.

Artigo 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternais e jardins de infância. Artigo 24 - As empresas que tenham em seu serviço mães de menores de sete anos de idade serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

⁹ Art. 397. Redação original: “As instituições de Previdência Social, de acordo com instruções expedidas pelo Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, financiarão os serviços de manutenção das creches construídas pelos empregadores ou pelas instituições particulares idôneas” (BRASIL, 1943).

A década de 1960 foi permeada por grandes mudanças no setor político e, econômico e como reflexo das grandes transformações sociais, surge a necessidade da creche e pré-escola. Com o Golpe Militar, na década de 1960, ocorreram profundas mudanças na política econômica e na ordem estrutural do país e outras prioridades foram estabelecidas para a educação. Em 1967, foi promulgada outra Constituição Federal, mas esta, também, não faz referência às creches e, portanto, o Estado continuou não sendo responsável por este atendimento. Historicamente, o atendimento das crianças de zero a seis anos continuava vinculado aos Ministérios da Saúde, Assistência Social e Justiça, tal com havia sido estabelecido no século XIX. Entretanto não eram assumidos integralmente por nenhum deles e não constituíam dever do Estado, ficando a responsabilidade da manutenção das creches a cargo das empresas empregadoras, de mães, entidades religiosas e sociais, mediante convênios.

Por outro lado, criaram-se diversos órgãos e instituições responsáveis pelo atendimento, refletindo uma visão de criança abstrata e fragmentada. Cada um cuidava de uma parte, o que, historicamente, viria a produzir a superposição de ações e funções entre as áreas da assistência, saúde e educação, influenciando, assim, o tipo de atendimento que seria desenvolvido no interior das creches e pré-escolas. As creches caracterizar-se-iam, principalmente, pelos cuidados com a saúde, higiene e alimentação das crianças; a pré-escola, pela educação ou ensino. A primeira vinculada à assistência social; a segunda, à educação (DREWINSKI, 2001, p. 8)

Segundo Rosemberg (2002), a partir da década de 1960, visando ao desenvolvimento econômico e social dos países periféricos, a Educação Infantil passou a fazer parte das agendas das Organizações Multilaterais, que passaram a influenciar as políticas públicas para esta etapa. O primeiro período em que essas influências se tornaram mais visíveis foi no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando a UNESCO e o UNICEF apoiaram os projetos de modelos não formais e alternativos, desenvolvidos pela LBA, por meio do Projeto Casulo, 1979, e pelo Ministério da Educação, por intermédio do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

Historicamente, a política econômica do Brasil tem se caracterizado pela dependência e subordinação aos países hegemônicos, o que tem implicado diretamente a participação e intervenção de agências multilaterais na definição e efetivação das políticas sociais. A influência das idéias internacionais compromete a elaboração dessas políticas, por

estarem na consciência dos intelectuais conclamados a contribuir para esse processo (DREWINSKI, 2001, p. 10).

A década de 1970 no Brasil caracteriza-se pela inserção da mulher no mercado de trabalho e era preciso ter um lugar para que as mães pudessem deixar os filhos pequenos enquanto trabalhavam. Nesse período, o Brasil vivia em regime de ditadura. A Educação Infantil brasileira ganhou força nas perspectivas de compensação de carências das populações pobres. A creche continuava com sua função assistencial, a educação pré-escolar passa a ter função compensatória, a fim de resolver os problemas da evasão e repetência que afetavam, sobretudo, as crianças das classes economicamente desfavorecidas. Esta concepção de pré-escola chegou ao Brasil na década de 1970. O discurso oficial brasileiro proclamou a educação compensatória como solução dos problemas educacionais. Esta concepção parte do princípio de que a família pobre não consegue dar à criança condições para o seu bom desempenho na escola. As crianças são chamadas de carentes culturais devido à miséria, pobreza e negligência de suas famílias.

No decorrer da década, ficam constatadas a crescente evasão e a repetência escolar no 1º grau, em especial entre as crianças mais pobres. Tais constatações foram entendidas como motivadas por carências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Para compensar essa carência, uma nova função passa a ser atribuída à Educação Infantil, mais relacionada à educação do que a assistência. A pré-escola, nesta visão tinha a atribuição de compensar as deficiências das crianças, proporcionando a igualdade de chances a todas as crianças, garantindo seu bom desempenho escolar.

Segundo Oliveira (1996), o predomínio de creche ou pré-escola dependia da classe social das quais as crianças atendidas faziam parte. As creches abrigavam crianças pobres e/ou abandonadas e tinham como objetivo amparar órfãos e filhos de operárias, oferecendo-lhes a guarda e alguma ação educativa, enquanto os jardins de infância, destinados às crianças oriundas de uma classe social mais abastada, tinham o papel de iniciar a parte educativa.

[...] enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres, era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA, 1996, p. 17).

Acreditava-se ser possível resolver os altos índices do fracasso escolar, por meio da preparação oferecida antecipadamente na pré-escola. Kramer e Kappel (2001, p. 54) chamam atenção para este aspecto:

[...] essa pulverização do atendimento não é um problema meramente organizacional, ou de caráter administrativo. Ela expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de maneira isolada, ora destacando-se as questões de saúde, do bem-estar, da família ou da educação

A idéia de preparação, vinculada à compensação das carências infantis, que não lhes foram transmitidas pelo meio social imediato, ou seja, pela família, somada aos apelos sociais, interferiram significativamente na trajetória da Educação Infantil, promovendo a expansão da demanda. Para compensar sua ineficácia em atender à demanda, o poder público passou a incentivar a criação de instituições não-governamentais e a apoiá-las financeiramente. Foram implantadas as creches conveniadas com a LBA, que tinham por objetivo atingir a família da criança, integrando-a em treinamentos e fornecendo-lhe orientações específicas sobre saúde, nutrição, higiene e atitudes de um bom relacionamento, em benefício do lar e da comunidade. Kulmann (2000b), referindo-se ao Projeto Casulo, criado em 1977 pela LBA, esclarece:

[...] pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A problemática comunitária, devido à baixa renda per capita, vinha provocando desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar.

[...] Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o 4º estrato da população brasileira, é a criação de novas vagas para crianças de 0 a 6 anos, a baixo custo, nas creches Casulo

[...] Era necessário aplacar a ameaça de atos anti-sociais, fato notório nas cidades que se industrializam (KULMANN, 2000b, p. 14).

Contudo, a maioria dessas instituições não possuía um caráter formal e algumas agrupavam muitas crianças em uma única turma, com uma só educadora voluntária, com pouca ou nenhuma qualificação para a construção de um trabalho pedagógico. Como mostra o documento.

[...] difundiram-se formas alternativas de atendimento, onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem

formação específica, chamada de crecheiras, pajens, babás, auxiliares etc. (BRASIL, 2006b, p. 8).

Ainda nesta mesma década de 1970, a LDB 5.692/71 traz os princípios de municipalização, obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, estendida para 8 anos (1º e 2º grau). A Lei tem dois artigos que tratam genericamente da Educação Pré-Escolar, mas não cita as creches.

Artigo 19 [...] Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Artigo 61- Os sistemas de ensino estimularão as empresas que detenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que preceda o ensino de 1º grau (BRASIL, 1971).

Aqui, fica explícito que ao Estado cabe o papel apenas de estimular e zelar da Educação Infantil, sem maiores compromissos. Nos anos seguintes à promulgação da Lei 5.692/71, houve fechamento de grande número de pré-escolas públicas, para que os espaços por elas ocupados fossem destinados ao Ensino Fundamental. No decorrer desta década, ficam constatadas a crescente evasão e repetência escolar no 1º grau, particularmente entre as crianças mais pobres.

Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura – MEC criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar, inserindo em suas ações, a educação da criança de quatro a seis anos. Contudo, ela continuou vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS, por meio da Legião Brasileira de Assistência – LBA, que também era incumbida do atendimento ao pré-escolar, oferecendo apoio técnico e auxílio financeiro, por meio de convênios, às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de zero a seis anos, filhos das camadas mais pobres da sociedade.

A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal, outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi

desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal (BRASIL, 2006b, p.7).

Enquanto a pré-escola pública cumpria o papel preparatório, as creches prestavam atendimento assistencial, que consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física, muitas vezes prestado de forma precária e de baixa qualidade.

Pode-se afirmar inicialmente que o que há em comum entre as diferentes instituições de atendimento à criança de zero a seis anos de idade, ao longo da história educacional brasileira, é o fato de que, de um modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre o péssimo e o precário, quando destinados à população de baixa renda. Assim, quando pensamos em educação infantil pública no país, podemos logo ter a imagem da precariedade, salvo alguns raros períodos, em que em alguns municípios, dirigidos por gestores mais sensíveis à questão, de fato houve investimento sério na educação de criança pequena (CORREA, 2002, p. 14).

Vale ressaltar que a Educação Infantil, em especial as creches, vinha sendo desde 1979, financiada com recursos da LBA, vinculada ao Ministério de Ação Social; entretanto no processo de consolidação da Política Social neoliberal, a LBA foi extinta, em 1995, como uma das estratégias de redução dos gastos sociais públicos, justificado pela crise fiscal do Estado, que impedia a concessão de financiamentos aos benefícios sociais.

A criação do Projeto Casulo pela antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), nos anos 1970, propiciou significativa expansão do atendimento em creches em todo o País. Com a extinção da LBA, em 1995, o programa de apoio às creches passou a ser assumido pela Secretaria de Assistência Social, hoje Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2005c, p. 1).

A história da Educação Infantil conta, hoje, com aproximadamente 150 anos e era, até a década de 1970, inexpressiva quanto à oferta, entretanto, a partir desta década, começou a expandir-se de forma acentuada. A pressão da demanda, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação compensatória e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem fora do Sistema de Ensino.

Da década de 1970 até meados da década de 1980, razões de ordem econômica e social desencadearam mobilizações crescentes, com reivindicações por uma pré-escola de qualidade, a serviço das crianças das classes populares e não depósitos de criança e nem corretora de carências, mas, sim, com uma função pedagógica explícita e concretizada. Entre as razões das mobilizações, destacam-se a consolidação da inserção da mulher no mercado de trabalho, o apelo popular da sociedade civil, o aprofundamento dos estudos da psicologia sobre o conceito de infância, as críticas ao caráter preparatório e compensatório da pré-escola e ao caráter assistencial, das creches e pré-escolas públicas e conveniadas.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2006b, p. 9).

Em 1988, norteadas pelas idéias neoliberais, as políticas públicas do país passaram por período de difíceis ajustes: por um lado havia um aumento da demanda, por outro havia as diretrizes do BM e do FMI para a redução dos gastos públicos na política social, substituindo-a por programas de público-alvo específicos. É justamente nesse contexto político, econômico e social que foi promulgada a CF/1988.

3. 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO NACIONAL ATUAL

A partir da CF/1988, que será abordada a seguir, outras Leis passaram a incluir a Educação Infantil e, dentre elas, são destacadas nos próximos subitens:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 que define:
 - A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.
 - Exige que a educação e o cuidado das crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escola, sejam integrados ao Sistema de Ensino.
 - Seja professor inclusive com formação mínima em nível de magistério o profissional que atua nestas instituições
 - E que lhes sejam dispensados o mesmo tratamento dado às demais etapas da educação.

- O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172 de 2001, em consonância com o ordenamento legal, estabelece objetivos e metas para a Educação Infantil.
- A Lei nº. 11.274, de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos e, com isto, reduz a faixa etária da Educação Infantil para zero a cinco anos.

3.2.1 Educação Infantil na Constituição Federal

Durante o movimento da Constituinte, associações representativas dos profissionais da área, com o apoio de outros setores da sociedade civil organizada, tais como o Movimento de Mulheres, o Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente e do Grupo Ação Vida, mobilizaram-se, no sentido de conquistar direitos para a criança de zero a seis anos, durante a elaboração da Constituição Federal de 1988-CF/88.

Com a promulgação da CF/88, a educação da criança de zero a seis anos, concebida com a finalidade de amparo e assistência, passou a ser direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional. A primeira referência à Educação Infantil, nesta Constituição se dá no Art. 30, inciso VI: “Compete aos municípios manter, com cooperação técnica e financeira da união e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). O Art. 208, inciso IV, também trata da Educação Infantil e estabelece: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1988).

A questão da qualidade das Instituições foi abordada nos Artigos 206 e 209, deliberando que todas as instituições educacionais que atendem criança de zero a seis anos, inclusive as privadas, devem ser objeto de supervisão e fiscalização oficiais. Ainda no artigo 206, a Lei trata da questão profissional, não fazendo distinção entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Art. 206-. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 19, de 1998. BRASIL, 1988)

VII: garantia de padrão de qualidade

[...]

Art. 209- O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Segundo Corrêa (2003), um dos problemas mais recorrentes é que os documentos legais que apresentam como meta a busca de melhoria da qualidade não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar e, tão pouco, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o seu alcance. “Assim, principalmente em momentos de crise no gasto social, o discurso sobre a qualidade se restringe a certos significados mais estritamente eficientistas e a argumentos técnicos” (SACRISTÁN, 1996, p. 64).

Corrêa (2003) lembra que falar em qualidade na educação implica, necessariamente, em discutir recursos para o seu financiamento, uma vez que uma boa educação tem um custo, que não é baixo. E recomenda que as condições mínimas e objetivas para a garantia, ao menos em parte, do respeito aos direitos das crianças e, conseqüentemente, à garantia de um atendimento de qualidade devem observar:

A - proporção entre a procura e a oferta de vagas em creches e pré-escolas, com base na premissa de que qualidade, numa perspectiva democrática, é atendimento para todos; B - razão adulto/criança, por entender que este tem sido um dos aspectos mais negligenciados [...] e que, ademais, está estreitamente relacionada ao primeiro (é preciso atender a todos, mas em condições dignas, e não simplesmente colocando um sem-número de crianças nas classes já existentes) (CORRÊA, 2003, p.9-10).

A questão da responsabilidade, da competência e o regime de colaboração estão explicitados no artigo 211. O inciso 2º deste artigo, faz referência apenas ao pré-escolar, entretanto, por força da Emenda Constitucional nº. 14 – EC 14/96, a responsabilidade dos municípios foi ampliada para toda etapa da Educação Infantil: “Art. 211: A União, os Estados o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na

educação infantil”¹⁰ (BRASIL, 1988).

A questão do recurso para a educação e sua aplicação está definida no artigo 212; entretanto, tal como no artigo anterior, o inciso 5¹¹ deste artigo foi alterado, em 1996, pela Emenda Constitucional n.º. 14. Art. 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei (BRASIL, 1996b).

No artigo 213 a CF garante a manutenção do subsídio e dos convênios com as entidades assistenciais comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação e, no caso de encerramento de suas atividades, assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público.

A EC 14/96, que entre outras alterações no texto original da CF/88, deu nova redação a estes dois últimos artigos, obrigando compulsoriamente a municipalização. Dispôs também sobre o FUNDEF, determinando que, no mínimo, 60% dos recursos citados seja destinados ao ensino fundamental, o que repercutiu na Educação Infantil, à medida que diminuiu a responsabilidade do Estado com esta etapa da educação básica, ao priorizar, de forma absoluta uma etapa em detrimento de outras.

Enquanto política educacional tem se caracterizado como um apêndice da área e não faz parte das prioridades eleitas pelas agências financiadoras do setor educacional. Assim, o atendimento tem sido financiado com as sobras dos recursos da educação, complementados com os da assistência

¹⁰ Redação original do artigo 211, inciso 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (BRASIL, 1988 modificado pela EC14).

¹¹ Redação original do artigo 212, inciso 5º - “O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes” (BRASIL, 1988 modificado pela EC-14).

social, o que só é possível a partir da prioridade que os municípios dão ou não à educação infantil (DREWINSKI, 2001, p. 114).

Com o FUNDEF, muitos governantes recorrem ao argumento da prioridade ao Ensino Fundamental, para justificar a pequena atenção, para não dizer descaso, dispensado à Educação Infantil. Como recomenda Fonseca (1998b, p. 202): “Não se pode confundir prioridade com exclusividade e negar a algum grau ou modalidade de educação, o atendimento devido”.

[..] o campo apresenta ainda uma grande complexidade conceitual, um desencontro entre as diretivas institucionais, legais e prática cotidiana cristalizadas através de uma história política de irmão caçula e pobre do sistema educacional brasileiro: caçula porque a creche recém entrou na legislação nacional brasileira; pobre porque em decorrência dos recursos que lhe vêm sendo alocados, de sua vinculação estreita com a assistência social, e por isso, no Brasil, sinônimo de serviço destinado a usuário pobre (ROSEMBEG, 1999, p. 5)

Desde a implantação do FUNDEF em 1996, o Ensino Fundamental tem alcançado um atendimento satisfatório, enquanto que os demais segmentos da Educação Básica, não dispuseram de um mecanismo de financiamento que assegurasse a elevação do atendimento, de forma sustentada e com qualidade. Sobre o consenso criado em torno do Ensino Fundamental, Drewinski (2001, p. 123), escreveu:

O FUNDEF privilegia um nível de educação: o ensino fundamental, refletindo as inspirações que levaram à sua criação, fundadas nas exigências que derivam dos acordos realizados pelo Brasil com organizações internacionais, para a efetivação de empréstimos financeiros.

Em 2006, uma nova Emenda Constitucional, N°. 53¹², para entrar em vigor em 1º de janeiro de 2007, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que tem por objetivo proporcionar uma nova distribuição dos investimentos em educação. Este novo Fundo em substituição ao FUNDEF atenderá não só o Ensino Fundamental, como também a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. O FUNDEF, que desde a sua criação era previsto para encerrar no fim de 2006, visou à universalização do Ensino Fundamental nas

¹² Sancionada pela Lei n° 11.494/2007

modalidades regular e especial, ao passo que o FUNDEB vai proporcionar a garantia da Educação Básica a todos os brasileiros, da creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância. A previsão é de que o Fundo terá vigência de 14 anos e sua implantação se dará de forma gradual em três anos.

3.2.2 A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Com a promulgação da CF/88, foi consagrado à criança de zero as seis anos, o direito à educação, o que vinha sendo exigido vigorosamente por vários segmentos sociais, em todo o país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena, que, entre outros direitos, supõe o acesso à educação. A conquista desse direito foi fruto de muitas lutas por parte dos segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm procurando definir políticas públicas para as crianças menores de sete anos.

Em 1996, foi aprovada a Lei 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que concebe a Política de Educação Infantil como aquela praticada em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis¹³ anos, indicando o caminho da superação da dicotomia entre cuidar e educar.

[...] Mas o fato de ter sido definida como nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escola. A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares. [...] se há tempos não muitos remotos o caráter assistencialista, especialmente da creche, dava a tônica educativa do atendimento, **o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo através do viés da escolarização** (NASCIMENTO, 1999, p.105. Grifos nossos).

¹³ Faixa etária alterada pela Lei nº 11.274/06 que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Muito pertinente o alerta do autor “[...] o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo através do viés da escolarização”. Vale ressaltar, que, embora constitua etapa da educação escolar, a Educação Infantil não pode ser tratada como ensino nem as crianças, como alunos. Ao contrário, é preciso afirmar a concepção de que o trabalho educativo com crianças pequenas deve assumir *a educação e o cuidado* como duas dimensões indissociáveis.

Sobre a Educação Infantil destaca-se na LDB/96:

- Recebe tratamento igual às outras etapas da educação (Art. 4).
- É incluída nos Sistemas de Ensino (Art. 18)¹⁴.
- É definida como primeira etapa da educação básica (Art. 21).
- Sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Art. 29).
- É oferecida em: creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (Art.30)¹⁵
- A avaliação da criança deve ser realizada sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Art. 31).

Historicamente no país, a precariedade e a falta de qualidade, em todos os sentidos, no atendimento público à criança de zero a seis anos, tem sido uma marca. No artigo 25, a LDB é subjetiva, corrobora e abre a possibilidade de que cada Sistema de Ensino ofereça os padrões de qualidade (estrutura, relação adulto/criança, alimentação, matérias pedagógicas, brinquedos etc.), conforme suas condições e conceito de qualidade, o que possibilita justificativas para um atendimento precário.

Art. 25 – Será objetivo permanente das autoridades responsáveis, alcançarem relação adequada entre o numero de alunos e professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

¹⁴ Neste artigo, o trabalho pedagógico com a criança menor de sete anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla. Historicamente, as creches brasileiras, sempre estiveram vinculadas aos organismos de assistência social e passam, com a LDB/96, obrigatoriamente, a integrar os Sistemas de Ensino regular, ficando sujeitas às normas e regras da educação.

¹⁵ Alterada pela Lei nº 11.274/06 que regulamenta a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental, a partir dos seis (seis) anos de idade.

Parágrafo Único: Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecerem parâmetros para atendimento do disposto neste artigo (BRASIL, 1996a).

No Art. 62, a LDB/96 estabelece regras em relação à formação profissional dos docentes da Educação Infantil, que, em nível nacional, via de regra, eram voluntários não habilitados ou contratados e até mesmo concursados com denominações diversas: atendentes, monitoras, assistentes, crecheiras, etc., sem se levar em conta a escolaridade.

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

A LDB trouxe conquistas e evidenciou a importância da Educação Infantil ao incorporá-la à primeira etapa da Educação Básica, o que vale dizer, passando a fazer parte dos sistemas e estruturas de ensino. A integração ao sistema de ensino foi explicitada no artigo 89: “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo Sistema de Ensino” (BRASIL, 1996a). Assim, apesar de existir consenso quanto à natureza educacional do atendimento à criança pequena e, portanto, da necessidade da presença de professores nas instituições de Educação Infantil com a formação exigida pela LDB/1996, há uma polêmica quanto ao papel e quanto ao número dos professores nas creches.

A Educação Infantil vem adquirindo importância crescente nos debates sobre as políticas públicas para a educação, em especial após os debates da CF/1988 e da LDB/1996. Entretanto, contraditoriamente, ela ainda não conquistou o reconhecimento, de fato, de sua importância, dado que a referida integração não foi acompanhada da correspondente dotação orçamentária, por conta de vetos e pareceres substitutivos na Lei. As despesas realizadas com a manutenção das creches passaram, com a LDB/96, de acordo com o art. 70, a integrar os gastos orçamentários com educação, substituindo a antiga política de exclusão desses gastos.

A LDB/96 encontrou ferrenhos opositores no meio educacional, por ser considerada como pilar fundamental para Reforma do Estado¹⁶, por representar avanços na aplicação do plano de ajuste neoliberal e por ter o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações provocadas pela globalização econômica, de acordo com a política do Estado “reduzido”.

No Brasil, as ações junto à Educação Infantil, na década de 1990, seguiram as orientações da Reforma do Estado, restringindo suas ações a programas compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres da população, com o objetivo de atenuar as tensões sociais. “[...] a filantropia substitui o social. Os pobres substituem os cidadãos. A ajuda individual substitui a solidariedade coletiva”, escreveu Soares (2003, p. 12) sobre os efeitos dos ajustes neoliberais na área social.

O PNE aprovado pelo Congresso, *assim como a LDB* e a legislação educacional, aprovados sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduz a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106)

As críticas são de que o texto garantiu a centralização política e a descentralização financeira, além de priorizar, de forma absoluta, o Ensino Fundamental em detrimento dos outros níveis educacionais, inclusive da Educação Infantil, que também faz parte da Educação Básica. Barreto (2003) analisa as intenções de políticas referentes à criança de zero a seis anos, do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁷, explicitadas no documento *Avança Brasil*¹⁸ e ressalta:

Verifica-se que as intenções de políticas relativas à criança de zero a seis anos explicitadas se fazem a partir de perspectivas que vêm se

¹⁶ A partir da Reforma do Estado implementada no Brasil na década de 1990, a educação passou a ser entendida como um setor público não-estatal

¹⁷ Fernando Henrique Cardoso -FHC foi presidente do Brasil por dois mandatos, 1995 a 1998 e 1999 a 2003.

¹⁸ “O documento “Avança Brasil - mais quatro anos de desenvolvimento para todos” constituiu referência fundamental na elaboração do Plano Pluri Anual (PPA) 2000-2003, que passou inclusive a incorporar em seu título a expressão Avança Brasil. Utilizando como fontes privilegiadas de informações o PPA 2000-2003 e os orçamentos da União de 2000 e 2001, os quais constituem os principais instrumentos legais de planejamento e alocação de recursos da gestão do atual governo” (BARRETO 2003, p.2).

consolidando no cenário brasileiro, consagradas na Constituição de 1988 e leis setoriais posteriores, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9294/96), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a legislação própria da área da saúde, entre outras. Observa-se, entretanto, em algumas passagens, que aspectos assegurados nas leis não são ainda completamente incorporados nas propostas do governo. Isto é mais evidente quando se trata da educação da criança de zero a seis anos: embora, com a LDB, a creche tenha sido incluída, junto com a pré-escola, na educação infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica, muitos dos objetivos explicitados no Avança Brasil referem-se apenas à pré-escola (formação de professores, merenda escolar, para citar dois deles). O texto que trata da educação infantil no Avança Brasil inspira-se em versão do Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC e que foi superada por aquela aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em janeiro de 2001. Nesta última, as inconsistências foram minimizadas (BARRETO, 2003, p. 2).

Barreto (2003) identifica os programas e ações dirigidas à criança de zero a seis anos e verifica que, dos 365 programas que compõem o Programa Pluri-Anual – PPA, a criança de zero a seis anos comparece como público-alvo específico em dois programas: “Atenção à Criança” e “Saúde da Criança e Aleitamento Materno”, além de estar incluída como público específico de três ações: Assistência pré-escolar aos dependentes dos servidores e empregados (Programa Assistência ao Trabalhador), Piso de Atenção Básica – PAB, para ações de combate às carências nutricionais e Bolsa-Alimentação.

O Programa Atenção à Criança, sob a gestão da Secretaria de Assistência Social, tem por objetivo assegurar o atendimento a crianças carentes de até seis anos em creches e pré-escolas. Está responsável por aproximadamente 93% do orçamento do Programa Atenção à Criança, e caracteriza-se como um “Serviço Assistencial de Ação Continuada”¹⁹. A ação é executada de forma descentralizada pelos estados e municípios, eo apoio financeiro da União, realizado mediante a transferência de recursos "fundo a fundo", isto é, do Fundo Nacional de Assistência Social para os Fundos Estaduais e Municipais, para a manutenção de creches/pré-escolas públicas ou conveniadas com o Poder Público.

¹⁹ O Decreto No 5.085, de 19 de maio de 2004, da Presidência da República: Define as ações continuadas de assistência social. Art. 1^o. São consideradas ações continuadas de assistência social aquelas financiadas pelo Fundo Nacional de Assistência Social que visem ao atendimento periódico e sucessivo à família, à criança, ao adolescente, à pessoa idosa e à portadora de deficiência, bem como as relacionadas com os programas de Erradicação do Trabalho Infantil, da Juventude e de Combate à Violência contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2004).

Como na época da LBA, os recursos são repassados para a manutenção do serviço com base em valores per capita, diferenciados segundo a jornada em que a criança é atendida diariamente: parcial (4 horas) ou integral (8 horas). Atualmente, esses valores são de R\$ 17,02 e R\$ 8,51, respectivamente. Cabe à unidade de atendimento “oferecer alimentação, atividades pedagógicas em horário integral ou parcial, além de trabalho sócio-educativo com famílias e com as próprias crianças”. Segundo dados da SEAS, são cerca de 3.773 entidades responsáveis pela execução desse atendimento, em todas as unidades da Federação e em 59% dos municípios (BARRETO, 2003, p. 5)²⁰.

Os recursos da União representam apenas parte do financiamento. Entretanto, conforme observações de Almeida (2002), a Secretaria de Assistência Social – SEAS não tem um controle preciso das ações nos municípios ou estados. Não há dados sobre número de crianças em jornada parcial ou integral de atendimento, não há informações sobre quanto se gasta no atendimento nos diferentes municípios, qual é a parcela das outras instâncias governamental e não-governamental, o que torna pouco visível a parte co-financiada por estas outras instâncias.

Esta ação de apoio financeiro da União ao atendimento em creches, que, conforme visto, tem uma história de quase três décadas, vem atualmente passando por um momento delicado na administração pública federal, e como consequência, nas demais esferas de governo, em razão da ainda precária articulação entre os setores de assistência social e de educação. Com a consolidação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo os segmentos da creche (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos), vêm se observando embates entre as duas áreas sobre a gestão e o financiamento das ações (BARRETO, 2003, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu o prazo até dezembro de 1999, para que as creches e pré-escolas passassem a integrar os Sistemas de Ensino. Em julho de 2000, a SEAS publicou a portaria 2.854²¹, autorizando que, à medida que as creches e pré-escolas fossem assumidas, gradual e integralmente, pela educação,

²⁰ Em 2006, os valores ainda eram os mesmos citados por Barreto em 2003.

²¹ Assim, no ano de 2000, por meio da Portaria SEAS nº 2854/2000, foi dada uma orientação oficial para os estados e municípios, autorizando que os recursos destinados ao apoio às creches passassem a ser utilizados em novas modalidades de atendimento de assistência social, à medida que as creches e pré-escolas fossem assumidas – gradual e integralmente – pela educação. Entre as novas modalidades instituídas na Portaria destacam-se as “Ações Sócio-Educativas de Apoio às Famílias de crianças de zero a seis anos” - ASEF (BRASIL, 2005b, p. 1).

novas modalidades de atendimento, além destas, poderiam passar a ser financiadas com recursos da ação "atendimento à criança em creches".

Ainda no âmbito do MEC/FNDE, a educação infantil é contemplada no Programa de Alimentação Escolar (Merenda Escolar). Os recursos repassados aos municípios para a merenda escolar abrangem, entretanto, apenas as crianças das pré-escolas públicas e filantrópicas, ou seja, a faixa etária de quatro a seis anos. Além de não ter uma cobertura para toda a educação infantil, o valor per capita (R\$ 0,06/dia letivo) é menos da metade do direcionado aos alunos do ensino fundamental público (R\$ 0,13) (BARRETO, 2003, p. 7).

As demais ações do Programa Atenção à Criança estão sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Essas ações consistem na assistência financeira, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a projetos educacionais²² que visem formação continuada de professores e aquisição de material. Os recursos para essas ações em geral são destinados aos municípios com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH²³ inferior a 0,500.

Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sancionou a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. [...] Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República (BRASIL, 2006b, p. 1).

²² Em 2006, o Município de Sarandi recebeu recursos deste Fundo, no valor de R\$18.831,00, para o Projeto de Formação Continuada para os professores da Educação Infantil apresentado no ano anterior pela DEI/SMED (SARANDI, 2005c). Em 2006 a DEI/SMED voltou a apresentar ao FNDE, cinco novos projetos para a Educação Infantil: Formação continuada para os profissionais dos CEI e CMEI e para a aquisição de materiais e equipamentos para as Instituições de Educação Infantil (SARANDI, 2006L).

²³ O objetivo da elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano é oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver" (PNUD BRASIL, SD, p.1)

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos já era prevista na LDB nº. 9.394/96. Em seu artigo 87²⁴, inciso I, parágrafo 3º, há referência à inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, de forma facultativa, com a condição de que o município já tenha matriculado todas as crianças na idade de sete anos.

Art. 87 § 3º matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares pública; c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade (BRASIL, 1996a).

A ampliação do Ensino Fundamental também foi uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE): “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p. 24).

A justificativa apresentada pelo governo federal para a incorporação de crianças de seis anos no Ensino Fundamental se dá, segundo seus representantes, em parte, pela constatação de que um número significativo de crianças com essa idade, filhas de famílias das classes média e alta, já se encontram inseridas no mundo escolar, seja na Pré-Escola ou no Ensino Fundamental. Enquanto que, dado a não obrigatoriedade de frequência na Educação Infantil, o mesmo não acontece com a criança da classe proletária, daí uma das razões para se inserir as crianças com seis anos no Ensino Fundamental, que tem caráter de obrigatoriedade. Defende-se, desse modo, a possibilidade de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e melhores condições para uma aprendizagem mais ampla.

²⁴ A Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006c).

No Estado do Paraná, embora apoiado em diversos documentos: Parecer /CNE nº 06, de 6 de junho de 2005; Resolução/CNE nº 03/2005, de 3 de agosto de 2005; Parecer /CNE nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005; Lei nº 11.274/06, de 6 de fevereiro de 2006; em âmbito estadual: Deliberação/CEE nº 03/2006, de 9 de junho de 2006, este assunto tem causado muita polêmica, chegando a ponto de ser discutido em âmbito judicial.

Art. 1.º - O Ensino Fundamental de nove anos é obrigatório no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, com matrícula a partir dos seis anos de idade, assegurando a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar.

Parágrafo único: A implantação gradativa do ensino fundamental com duração de nove anos será efetivada mediante o dever do Estado (PARANÁ, 2006).

A data de corte de idade para a matrícula no Ensino Fundamental foi determinada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná. As Deliberações Nº. 03/2006 e 05/2006²⁵ estipulam que somente poderão ser matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental de nove anos as crianças que tiverem seis anos completos até 1º de março de 2007. Com a determinação, as demais crianças que completarem seis anos no decorrer de 2007 estariam impossibilitadas de se matricularem, no Ensino Fundamental, seja na escola pública, seja na rede privada.

Diante desta decisão, os pais de crianças que se sentiram prejudicados pelo corte etário, levaram a discussão para a Justiça. Também as escolas particulares contestaram essa decisão e em novembro de 2006, a justiça concedeu liminar garantindo o direito das crianças de estarem matriculadas, independentemente do mês de nascimento, autorizando a matrícula das crianças que completam seis anos após 1º de março de 2007.

²⁵ “Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional e exclusivamente para o ano letivo de 2007, a matrícula inicial no primeiro ano do Ensino Fundamental de oito anos de duração, aos alunos que completarem seis anos de idade até 1º de março de 2007 e que freqüentaram a última etapa da educação infantil no ano letivo de 2006” (PARANÁ, 2006).

3.2.3 A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação

A LDB/96, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, recomendou a elaboração de um Plano Nacional de Educação – PNE, no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação. Entretanto, depois de três anos de tramitação no Congresso Nacional e muito debate com a sociedade civil organizada e entidades da área educacional, o Plano foi sancionado em janeiro de 2001²⁶.

Tecendo uma comparação entre a proposta inicial, elaborada em 1998 por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, entre outros, nos congressos nacionais de educação, e o texto final aprovado pelo parlamento. Os autores mostram como os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma carta de intenções. Com base nesta análise, os autores concluem que a luta por um “verdadeiro” PNE continua na ordem do dia, exigindo a articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 1).

O movimento de intelectuais a favor de um PNE vem desde 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros”, no qual foi destacada a necessidade central de se elaborar um plano amplo, contextualizado, visando promover e desenvolver a educação no País.

Esse movimento tomou ampla dimensão e repercussão tão forte que, dois anos depois, quando da elaboração da Constituição de 1934, o art. 150 explicitava como uma das competências da União “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados”. As Constituições posteriores (1946, 1967, 1969 – Emenda Constitucional) mantiveram a necessidade do País ter um Plano de Educação, exceto a Constituição de 1937, que omitiu esse tema. No entanto, somente em 1962 foi elaborado um primeiro Plano Nacional de Educação - PNE, sob a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos (DIDONET, 2000, p.18).

²⁶ Sobre a tramitação do PNE até a sua aprovação ver: VALENTE; ROMANO. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107 set., 2002, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Mais de cinquenta anos depois, o PNE, sancionado pela Lei 10.172 de 09/01/2001, tornou-se realidade e é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da Política Educacional do país ou, mais do que isso, materializa, no Brasil, a política do Banco Mundial para os países periféricos²⁷.

Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou, com nove vetos, a Lei nº 10.172/ 2001, que aprova o PNE. Na mensagem nº 9, de 9/1/2001, na qual comunica os vetos ao parlamento, o presidente da República confessa que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação. As razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial e não quaisquer considerações de ordem “interna”. Foram nove os vetos ao que foi aprovado pelo Legislativo. O primeiro referia-se à educação infantil na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 105).

Segundo Correa (2003) a proposta de Plano Nacional de Educação, elaborada durante o 2º Congresso Nacional de Educação – CONED, realizado em Belo Horizonte em 1997, defendia o atendimento de 50% em cinco anos e, 100% ao final de uma década, para a faixa de quatro a seis anos de idade, trabalhando com um custo aluno/ano de mil dólares. Essa proposta, porém, foi considerada inviável pelo governo com a antiga desculpa de que não havia recursos disponíveis.

Claro está que muitas são as necessidades da população, além de educação, mas também é preciso ficar claro que o montante destinado à área como um todo não é apenas mal distribuído e mal utilizado, como quer fazer crer o governo. É preciso enfatizar que ele é insuficiente: os gastos totais giram em torno de 3,7% do Produto Interno Bruto – PIB –, conforme assinala o projeto de Plano Nacional de Educação (Proposta da

²⁷ Mais informações sobre assunto ver: VALENTE, I. ROMANO, R. O plano vetado em nome do ajuste fiscal. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, abr. 2001. p. 3- 4

Sociedade Brasileira, 1997 – Pl n. 4.155/98). Assim, vale ressaltar que o atual governo* não está preocupado com a educação, e isso não apenas com relação à infantil, pois a Proposta de Plano Nacional (substitutivo Marchezan), que apontava não para 10%, mas para 7% do PIB destinados à educação, teve este item vetado pelo sr. Presidente da República, sem que nenhum outro índice fosse apontado no Plano Nacional de Educação aprovado em lei (CORREA, 2003, p.9).

Sobre os vetos do Presidente da República ao que foi aprovado no PNE pelo parlamento, os autores salientam:

Foram nove os vetos ao que foi aprovado pelo Legislativo. O primeiro referia-se à educação infantil na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima. [...] O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. Sintomaticamente, nenhum veto decorre do fato de que o governo tenha um ponto de vista pedagógico diferente do contido no dispositivo vetado. O que determinou a atitude presidencial foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI. Essa política, como se sabe, já está interiorizada nas contra-reformas do governo, em várias emendas constitucionais já aprovadas e nas leis. O paradigma mais completo disso é a dita “Lei de Responsabilidade Fiscal”. Não por acaso, é nela que FHC se louva para justificar todos os vetos (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 105-106).

Segundo estes mesmos autores, na mensagem nº 9, de 9/1/2001, dirigida ao Congresso “o presidente da República confessa que sua posição ante a matéria, foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação. As razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial” (VALENTE; ROMANO 2002, p. 105).

O Plano Nacional de Educação com base no diagnóstico da Educação Infantil Nacional, faz recomendações e entre tantas, destacamos algumas referentes à qualidade:

Outra questão importante a analisar é o número de crianças por professor pois, nessa faixa etária, as crianças precisam de atenção bastante individualizada em muitas circunstâncias e requerem mais cuidados dos adultos do que nos níveis subsequentes da escolarização. No setor público, a relação é de 21,0 por 1 na esfera municipal e de 23,4, na estadual, o que é um bom número para a faixa de 4 a 6 anos. O setor

privado baixa a média nacional para 18,7, pois está com 14 crianças por professor. Esses valores são semelhantes em todas as regiões.

[...]

É possível que muitos dos estabelecimentos sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Dada a importância do brincar livre, criativo e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula (BRASIL, 2001, p. 12).

Ainda sobre a qualidade, o PNE aborda qualificação docente:

Os com ensino médio completo eram 95 mil em 1987 e em 1998 já chegavam a 146 mil. Esses dados são alvissareiros, considerando-se que nos primeiros anos de vida, dada a maleabilidade da criança às interferências do meio social, especialmente da qualidade das experiências educativas, é fundamental que os profissionais sejam altamente qualificados. Nível de formação acadêmica, no entanto, não significa necessariamente habilidade para educar crianças pequenas. Daí porque os cursos de formação de magistério para a educação infantil devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças (BRASIL, 2001, p.12).

O Plano Nacional de Educação estabelece um conjunto de 25 objetivos e metas para a Educação Infantil. Esses objetivos/metasp tratam, entre outros aspectos, da ampliação da oferta de creches e pré-escolas, elaboração de padrões mínimos de qualidade, envolvendo questões de infra-estrutura para o funcionamento adequado, autorização de funcionamento dessas instituições, garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniadas e formação profissional. “Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação” (BRASIL, 2001, p. 18).

Entre os objetivos/metasp do Plano Nacional de Educação para a Educação Infantil, destaca-se o que trata da ampliação da oferta, uma vez que as metas para as duas faixas de idade (zero a três anos e quatro a seis anos) são diferentes entre si: 1º. “Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro e seis anos e, até o final da década, alcançar a meta

de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos” (BRASIL, 2001, p.16).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD²⁸ de 1999 permitem afirmar, que a meta do PNE para 2006, se tomada a faixa de 4 a 6 anos, e o Brasil como um todo, já estaria alcançada ou próxima de ser atingida. Para a faixa de zero a três anos, cuja meta é 30% para 2006, segundo a PNAD, não atingiria a 10%.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em consonância com os princípios da Educação para Todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade da educação infantil. A atuação, nesse sentido, tem como objetivo concretizar as metas estabelecidas no PNE e incentivar Estados e municípios a elaborarem seus planos locais de educação, contemplando neles a educação infantil (UNESCO, SD a, p. 1)

O segundo objetivo para a Educação Infantil, no PNE/EI, refere à questão da qualidade:

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) adequação às características das crianças especiais (BRASIL, 2001, p.16).

Sobre a questão do financiamento da Educação Infantil o PNE estabelece ainda como objetivos:

²⁸ Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio - PNAD, do IBGE

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

Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculado ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na Educação

[...] Realizar estudos sobre custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.

[...] Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos Arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal (BRASIL, 2001, p.18).

A recomendação da focalização na pobreza e não na universalização dos direitos é evidente também no PNE:

Considerando, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (BRASIL, 2001, p. 16).

Ante a realidade das Instituições de Educação Infantil, criadas, na sua grande maioria, a partir do modelo de baixo custo, é pertinente a recomendação citada no PNE de que “não pode, em hipótese alguma, caracterizar a Educação Infantil como uma ação pobre para pobres”, embora seja uma política focalizada. .

Ao encerrar esta unidade destaca-se que uma das preocupações da sociedade moderna era com a finalidade da educação, cuja missão moralizadora era desenvolver as potencialidades

do indivíduo, voltadas para o progresso humano, em direção à perfeição. E, neste contexto moralizador, que se inseriu a Educação Infantil na Europa, visando antecipar, para antes dos sete anos, a instrução da criança, para que elas desenvolvessem suas potencialidades, encaminhando-as para o bem, apesar de se discutir também, a finalidade utilitária da educação, com vista ao futuro.

Os discursos e propostas apresentadas no Brasil sobre a educação da criança estavam em consonância com os demais países, considerados civilizados: os saberes científicos propostos, buscavam a compreensão do *ser infantil*. Entretanto, devido às condições sócio-históricas nacionais, as primeiras instituições públicas, foram criadas para o atendimento da criança pobre e estas eram vinculadas à caridade e à filantropia, com finalidade moralizadora e higienista, com o objetivo de assistir e proteger.

A criação da escola pública, laica, fez parte de uma campanha universal, ao mesmo tempo em que se consolidava o processo de reorganização do capital, nos séculos XIX e XX. A educação da criança pequena, menor de sete anos, desponta e se desenvolve vinculada às relações sociais de produção, em cada momento histórico, construindo uma trajetória de mais de um século de Educação Infantil. Porém, inserida constitucionalmente, no final do século XX, a partir de 1988, como direito do cidadão e dever do Estado, enfrenta a falta de recursos, dada à priorização ao Ensino Fundamental, recomendado por acordos econômicos multilaterais.

As alterações na legislação nacional e a reforma educacional, ocorridas no período estudado, 1978-2006, romperam com a história de uma Educação Infantil de caráter de amparo e assistência, vinculada à Assistência Social, inaugurando um novo tempo, um tempo em que as ações de cuidado e educação tornaram indissociáveis.

Entre as alterações legais, foram destacadas neste estudo:

- Constituição Federal de 1988 define a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Inclui aqui as Emendas Constitucionais: a) EC nº. 14 sancionada pela Lei n.9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 1996b). b) EC nº. 53 sancionada em 20 de junho de 2007 pela Lei nº

11.494/2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Em vigor desde o dia 1º de janeiro de 2007, por Medida Provisória, o novo Fundo substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 2007).

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sancionada pela Lei n. 9.394/96, imprimiu uma nova visão de Educação Infantil, ao estabelecer esta modalidade como a primeira etapa da Educação Básica, exigindo sua integração aos Sistemas de Ensino, e com isto, fazendo surgir a necessidade de uma redefinição do próprio conceito de Educação Infantil e do profissional que nela atua. A redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da referida Lei, foi alterada pela Lei n.11.274/06, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006c).
- Plano Nacional de Educação – sancionado pela Lei n.10.172/01, em consonância com o ordenamento legal brasileiro, inclui a Educação Infantil no capítulo da Educação Básica.

4. O CAMINHO PERCORRIDO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SARANDI – PR NO PERÍODO DE 1978 a 2006

Esta unidade está subdividida em duas subunidades e tem como objetivo analisar as Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Sarandi – PR, no período de 1978 a 2006. Orienta-se pelo pressuposto de que as políticas públicas não são propostas de forma isolada e sua implementação implica em desafios, de diferentes proporções, dependendo das características sócio-econômicas do município. A Primeira subunidade, Os Indicadores Socioeconômicos do Município de Sarandi, busca essas características nas fontes bibliográficas. A Segunda subunidade, A Trajetória da Educação Infantil de Sarandi de 1978 a 2006, faz a leitura das fontes municipais: Site Oficial do Município, Documentos da Secretaria Municipal de Educação – SMED e dos Centros de Educação Infantil do Município¹

4.1 OS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DO MUNICÍPIO DE SARANDI.

Sarandi é um município localizado no Norte do Estado do Paraná, a 412 quilômetros de Curitiba, capital do Estado e faz parte da Região Metropolitana de Maringá – RMM.

Localizado na região norte do Paraná, o município de Sarandi possui limites com os municípios de Maringá e Marialva. Possui segundo o Censo Demográfico de 2000, promovido pelo IBGE uma população total de 71.392 habitantes, sendo 1.924 residentes da área rural e 69.468 habitantes da zona urbana. Com uma população rural pouco expressiva e uma extensão territorial pequena (104,3 km) o município de Sarandi configura-se num contexto econômico de comércio associado a pequenas e médias indústrias, sobretudo ao longo do eixo rodoviário (BR 376) que liga o município às cidades de Marialva a leste e Maringá a oeste (MANOSSO; CZUY, 2005, p. 116)

Ao descrever as características do Município, RODRIGUES, 2005, p. 17 ressalta:

¹ Entre estes, destacam-se, os HISTÓRICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, escritos pelas equipes dos CEI e CMEI, com o objetivo de resgatar a história da Instituição e registrá-la em seu Regimento Interno, como parte das atividades referentes aos 25 Anos de Emancipação Política de Sarandi, comemorados em 2006.

Em Sarandi é encontrada a maior densidade populacional da RMM, com 692 habitantes por km². [...].

Entre 1991 e 2000, apresentou uma taxa média de 4,52% de crescimento ao ano. [...].

É a vigésima segunda cidade paranaense em população, ostentando o segundo maior índice de crescimento populacional do Estado.

Outros autores, que também estudaram Sarandi, retratam os indicadores socioeconômicos do Município, ao descrever o cenário urbano:

Com o rápido crescimento, daquele núcleo urbano planejado, origina-se uma cidade desorganizada, uma cidade que cresce a esmo, cuja expansão se dá em direção de Maringá. A expansão de Sarandi ocorreu às margens da rodovia BR 376. O que se tem hoje é o núcleo urbano planejado circundado por ruas desordenadas; é um tecido urbano desconectado do suporte físico sobre o qual a cidade se desenvolve. Acoplado a estas questões encontram-se a total ausência de infra-estrutura, a nítida escassez de equipamentos nos bairros da cidade (BENADUCE; SILVA; MELO, 2003, p. 2).

A renda média per capita do Município é de R\$187.10 e a média salarial dos seus 96.000 habitantes é de três salários mínimos, oriundos da prestação de serviços domésticos, venda ambulante e empregos em fábricas e comércio, sobretudo em Maringá, o que caracteriza Sarandi como “cidade dormitório”³, cujo crescimento foi desordenado e sem planejamento.

A economia do município está baseada, principalmente, na prestação de serviços e fornecimento da força de trabalho à cidade de Maringá - pólo industrial e comercial da região **atribuindo à Sarandi o título de cidade dormitório**. Sem dúvida, esse é um quadro econômico que precisa ser (des)construído, pois, ao mesmo tempo em que trabalham os assalariados também consomem em Maringá, o que significa uma redução nas possibilidades de arrecadação do município. Do ponto de vista social, as conseqüências de baixa arrecadação somada à falta da política de desenvolvimento econômico ao longo dos anos em Sarandi têm refletido drasticamente nas políticas públicas, afetando as áreas como a de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência social, segurança e outras (SARANDI, s/d, p. 1)

² Em Sarandi, alguns indicativos apontam processo de vulnerabilidade. Em 1991 2,7% das mulheres de 15 a 17 anos tinham filhos e, em 2000, esse número aumentou para 9,1%. Outro indicativo refere-se ao alto índice de crianças em famílias cuja renda é inferior a ½ salário mínimo, em 1991, esse percentual era de 37, 9% e, em 2000, de 28,1% (RODRIGUES, 2004, p. 128).

³ Segundo dados do OBSERVATÓRIO DAS METROPOLES: 44,3% das pessoas de 15 anos ou mais de idade que moram em Sarandi, trabalham ou estudam em Maringá (RODRIGUES, 2005, p.37).

Dada a proximidade com Maringá, que é grande pólo industrial e comercial, Sarandi atrai muitos habitantes, predominantemente de baixo poder aquisitivo, como mostra o texto:

Vale registrar que, historicamente, o município foi vítima da ação de despejo adotada pelo prefeito de Maringá, no período entre 1.961 a 1.964, onde as pessoas eram conduzidas para fora dos limites da cidade. Segundo Caniatto (1995), em sua pesquisa realizada através de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá, nos anos de 1982 a 1987, a Prefeitura Municipal de Maringá entrou com a polícia e tratores na Favela do Cemitério, derrubando os barracos onde moravam várias famílias oferecendo-lhes uma indenização espúria para deixarem a área. Assim, seus pertences eram colocados em caminhões e deixados na beira da estrada em municípios vizinhos (SARANDI, s/d, p.1).

Dos seus 85 bairros, apenas três contam com rede de esgoto. O sistema de capacitação e distribuição de água é deficitário, a maioria das ruas não tem asfalto, os bairros não possuem obras de infra-estrutura, o que faz com que a moradia seja mais barata.

Reiteramos que todo processo desigual de uso e ocupação do solo urbano oriundo de distintas possibilidades de aquisição de bens pela população pode ser e aqui é considerado segregação. Uma evidência do constante processo segregador na RMM é o exemplo a seguir, que trata de dois loteamentos vizinhos, um localizado no município de Maringá cujos terrenos têm o preço muito mais elevado que os do outro loteamento localizado no município de Sarandi: Na imobiliária Pedro Granado Imóveis, verificamos um terreno localizado no final da avenida Guaiapó, depois do conjunto Requião, chamado jardim Paulista 2. Esse bairro fica em Maringá e faz divisa com o Parque Residencial São José, em Sarandi. [...] No J. Paulista 2, o valor do imóvel gira em torno de 10 mil reais, já no Parque Residencial São José, em Sarandi, gira em torno de 5 mil reais. Nos melhores locais, no espigão dos loteamentos, no primeiro município, o valor é de aproximadamente 18 a 20 mil reais, sendo que no segundo o valor é de 8 mil reais (RODRIGUES, 2004, p. 150).

O índice de crescimento urbano de 4.35 % ao ano faz de Sarandi o segundo município que mais cresce em população, no Paraná. “O crescimento desta cidade periférica ultrapassa em muito o crescimento da cidade pólo, se mantendo em 4% a 5% ao ano o acréscimo populacional” (PUPIM, 2005, p. 1).

Para os demais municípios da RM não dispomos de informações sistematizadas, com exceção de Sarandi. A Prefeitura Municipal (2003) apresenta dados que chamam a atenção e merecem destaque. O município é o que mais cresce no Estado a uma taxa de 5% ao ano. No

entanto, em 2001, apresentou a menor arrecadação de ICMS do Estado e em 2002 passou a ter a segunda menor arrecadação. O município vizinho de Marialva tem menos que a metade dos habitantes e arrecadou, em 2001, cerca de um milhão de reais a mais. Em 2002, a arrecadação orçamentária do município foi de apenas 26 milhões. Desses, 7 milhões é arrecadação própria e o restante, repasse do fundo de participação dos municípios. Para se perceber a seriedade de tais índices, ressalta-se que só a demanda por asfalto, hoje, pressupõe um investimento de 50 milhões de reais. Sarandi tem 83 bairros, todavia 50% da cidade está desocupada, fruto da ação desordenada de ocupação do espaço que as loteadoras promoveram. O município tem cerca de 1.200 empresas que empregam, aproximadamente, 6.000 pessoas. A maioria das empresas tem 2 funcionários que recebem em média 2 salários mínimos. Há apenas 5 empresas de grande porte, com destaque para Noma, que tem 500 funcionários. Ela e a prefeitura são as que mais empregam. A Prefeitura tem 1.700 funcionários para os quais distribui 1.047 cestas básicas (TONELA; RODRIGUES, 2003, p. 8-9).

Sarandi foi fundada em maio de 1947 pela Companhia de Terras Norte do Paraná, fazendo, na época, parte de um amplo projeto de colonização do norte paranaense. A ocupação de seu território teve início em 1935, quando seus primeiros habitantes, imigrantes vindos do Estado de São Paulo, Minas e do Nordeste brasileiro, adquiriram seus lotes de terras para o plantio do café. A partir de 1947, com a colonização oficial e dada à proximidade com Maringá, cuja atração era as terras de alto teor de fertilidade, intensificaram-se a vinda de moradores ao novo núcleo habitacional.

Sobre o processo de migração interna na Região Metropolitana de Maringá⁴ – RMM:

Uma informação merece destaque: 39% do total dos imigrantes de Sarandi vieram de municípios da própria RMM e, a maioria, 36%, do município pólo; por outro lado, apenas 10% dos imigrantes de Maringá são de outros municípios dessa região metropolitana. Isso indica que, Maringá não retém a população migrante regional e, dessa forma, pelo menos duas situações podem ser consideradas: os imigrantes que vêm para RMM tentam se instalar no município pólo, mas acabam imigrando para Sarandi por conta dos altos custos de moradia e a população maringaense, que sofre um processo de pauperização, busca Sarandi como a primeira alternativa para permanecer na RM (RODRIGUES, 2005, p. 20).

⁴ Também será referida como RM.

Segundo Pupim (2005), o município de Sarandi participa com cerca de 16% do total da população RMM, além de apresentar alto nível de integração com o município pólo, enquanto que os demais municípios da região apresentam um nível de integração bem mais baixo. Entretanto, conforme a referida fonte, mesmo mantendo grande proximidade com Maringá, Sarandi é um dos municípios que apresenta os mais sérios problemas no que diz respeito às políticas públicas.

Esse crescimento populacional faz aumentar os problemas sociais, principalmente porque, na região, os dois municípios são também os que possuem os menores níveis de renda. A renda per capita mensal em Paiçandu é de R\$ 182,23 e em Sarandi, de R\$ 187,13, enquanto em Maringá, é de R\$ 465,37 (PUPIM, 2005, p. 1).

Com a crescente incorporação de moradores, especialmente de famílias de baixa renda, o déficit habitacional se agrava ano a ano em Sarandi, os problemas sociais são ampliados e se fixam em particular, onde estão os menores níveis de renda.

Segundo Rodrigues, isso se deve ao caráter elitista da organização espacial da cidade de Maringá, que exclui a população trabalhadora com menor poder aquisitivo, direcionando-a principalmente para as duas cidades mais próximas, onde o problema é relativamente maior (PUPIN, 2005, p.1).

O crescimento demográfico de Sarandi tem seu marco em 1976, quando ainda distrito de Marialva, recebeu a população da área rural que havia deixado o campo por força da geada que naquele inverno dizimara os cafezais. “Em relação à taxa de crescimento demográfico, Sarandi é dentre os municípios da RMM o que mais incorporou população na última década” (RODRIGUES, 2005, p. 17).

[...], foi inculcado no imaginário maringaense pelas autoridades e pela imprensa, a idéia de que “os pobres são de fora”. Nas administrações passadas, até 1999, era prática comum o *SOS Criança* abordar menores em situação de rua com uma Kombi, conhecida entre essa população como “carrocinha”. Eles eram levados para um abrigo e, em seguida, encaminhados para as suas residências, em geral fora de Maringá (TONELLA; RODRIGUES, 2003, p. 14).

Em consequência da geada de 1976, o governo federal iniciou incentivo para plantação de soja e a política agrícola mecanizada. Houve o aumento do êxodo rural na região e como em Sarandi o preço dos lotes eram mais baratos do que em Maringá, os imigrantes rurais da região se fixaram em Sarandi, contribuindo para o crescimento desordenado da cidade e o surgimento de vários loteamentos irregulares e sem infra-estrutura.

A ausência de planejamento no traçado das ruas, na disposição dos lotes é comum em centros urbanos com um rápido crescimento como foi o caso de Sarandi, salvo em seu núcleo central, cuja área foi planejada pela CMNP⁵. Nos demais setores da cidade, o traçado acabou sendo determinado pelos interesses das incorporadoras imobiliárias, de forma a adensar e assim aproveitar ao máximo o território existente, sob o pretexto de estar criando opções de moradia a baixos custos para a população carente. Uma das maneiras de atender a esta lógica é dispor as ruas de tal forma que elas cortem as curvas de nível, ficando os lotes perpendiculares a elas. Este traçado permite um maior parcelamento do terreno, mas por outro lado coloca a rua a favor da vertente, que, pela declividade, há um melhor escoamento das águas, mas certamente não será a melhor opção se pensar nos períodos de chuvas intensas que é comum em um clima tropical, como aquele da cidade de Sarandi. As ruas com declividade funcionam como verdadeiros canais condutores do fluxo d'água, cujo poder de arraste crescem na medida em que se dirige para o talude (BENADUCE; SILVA; MELO 2003, p. 6).

Em 14 de outubro de 1981, Sarandi foi desmembrado de Marialva e elevado a categoria de Município pela Lei nº. 7. 502.

Emancipada em um período quando a produção cafeeira da região se encontrava em declínio, Sarandi passa a receber expressivo fluxo migratório, boa parte proveniente do município de Maringá, que ao sofrer importante crescimento comercial e industrial, passou a unir-se com a cidade de Sarandi por um visível processo de conurbação. Com isso, a malha urbana de Sarandi, expandiu-se rapidamente no intuito de abrigar novos loteamentos residenciais, no entanto, estes não contaram com um devido trabalho de reconhecimento sobre o comportamento dos ambientes a serem ocupados. O que levou a surgir no interior do município sérios problemas de ordem ambiental, sobretudo com relação ao avanço dos processos erosivos (MANOSSO; CZUY, 2005, p. 115).

O IDH de Sarandi, em 2000, apresentou um crescimento significativo na última década, como mostra o quadro:

⁵ Trata-se da Companhia Melhoramento Norte do Paraná

Quadro 2: Desenvolvimento Humano – IDH de Sarandi

IDH	1991	2000
Educação	0,745	0,858
Longevidade	0,741	0,799
Renda	0,603	0,646
Municipal	0,696	0,768

Fonte: Associação dos Municípios do Paraná (s/d, p. 1).

Vale observar que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD considera médio desenvolvimento humano um IDH entre 0,500 e 0,799 e alto desenvolvimento humano um IDH a partir de 0,800, como, por exemplo, a Noruega, com IDH de 0,965, no topo do ranking pelo sexto ano consecutivo⁶.

Quadro 3: IDH comparativo do Brasil

	IDH Renda	IDH Educação	IDH Saúde
Brasil	0,74	0,88	0,76
América Latina	0,73	0,87	0,79
Mundo	0,75	0,77	0,71
Países ricos	0,96	0,98	0,90

Fonte: PNUD Brasil (2006, p. 1).

A comparação entre os dados do Quadro 2 e Quadro 3 nos possibilita entender melhor o que representam os números. Observa-se que, mesmo apresentando elevação nos índices, Quadro 3, o IDH renda de Sarandi está entre os mais baixos. Outro índice de Sarandi, Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI, calculado pela UNICEF, foi de: 0,617 no ano de 2001. O Quadro 4 mostra detalhes sobre o assunto:

Quadro 4: Índice de Desenvolvimento Infantil - IDI de Sarandi

Classificação nacional	843°
Classificação estadual	83°
População geral	60.122
População 0 a 6 anos	8.877
População 0 a 1 ano	1.310
População 0 a 3 anos	5.161
População 4 a 6 anos	3.716
% de crianças cujo pai tem menos de 4 anos de estudo	44,43
% de crianças cuja mãe tem menos de 4 anos de estudo:	20,14
% de crianças com menos de 1 ano, vacinadas contra sarampo	84,93
% de crianças com menos de 1 ano, vacinadas contra DTP	90,07
% de gestantes com mais de 6 consultas médicas	79,14
% de crianças matriculadas em creche	13,14
% de crianças matriculadas em pré-escola	40,34

Fonte: UNICEF (2001, p. 1).

⁶ Matéria publicada no site PNUD do BRASIL. **Brasil melhora IDH, mas cai no ranking.** Brasília, 09/11/2006. Disponível no site: <www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens>. Acesso em: 02 mar. 2007.

Sarandi está hoje (2007) em sua 5ª legislatura municipal e conta com 10 vereadores. Conforme dados do Tribunal Regional Eleitoral - TRE, o município possui aproximadamente 52.000 eleitores, correspondendo a 499,85 eleitores por km², distribuídos em 19 locais de votação e em 146 seções eleitorais.

Quadro 5: Evolução do número de eleitores de Sarandi.

Ano	Número de Eleitores
1988	19.854
1989	22.463
1990	23.264
1992	29.861
1994	31.335
1996	35.698
1998	39.511
2000	43.116
2002	46.693
2004	50.094
2006	51.597

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral (2006, p. 1).

Tomando como referência alguns dados apresentados por Rodrigues (2005) sobre a Região Metropolitana de Maringá, foi construído o quadro apresentado a seguir, que mostra as condições sociais das populações de Maringá e Sarandi.

Quadro 6: Indicadores Sociais de Sarandi e Maringá

	Indicadores sócio-econômicos e de articulação social.	Maringá (Município Pólo)	Sarandi (Município Periférico)	Página
A	Imigrantes oriundos de municípios da própria RMM	10 %	39% ⁷	p. 20
B	Esgoto sanitário adequado	70,85%,	16,12%	p. 32
C	Taxa de homicídio em 2003 (universo: 100 mil hab.)	7,6 %	23 %	p. 40
D	Arrecadação de tributos municipais	R\$ 243,33 / hab	R\$ 48,00 /hab	p. 47
E	Índice com gasto social (% em relação à receita total)	68,63%	81,5%	p. 50

⁷ 39% do total dos imigrantes de Sarandi vieram de municípios da própria RMM e a maioria, 36%, do município pólo (RODRIGUES, 2005, p. 20).

F	Receitas municipais vinculadas às transferências	Total: 55,09% ICMS: 24,49%, FPM :13,11% FUNDEF: 9,50%	Total: 60,40% ICMS: 11,02% FPM: 40,37% FUNDEF: 24,10%	p. 48
G	Faixa etária de zero a seis anos de idade que freqüentam creche ou escola	44,2%	28,6%	p. 28
H	Percentual de pessoas de 7 a 14 anos que freqüentam escola e série adequada	85,3% a 90,1%.	68,3%	p. 28
I	Percentual de pessoas, de 15 a 17 anos de idade, freqüentando a escola	85,0%	71,2%	p. 28

Fonte: Adaptado por esta pesquisadora com base nos dados de Rodrigues (2005, p. 20 –50).

Os indicadores socioeconômicos do município retratam suas carências. Para a implementação de políticas sociais os municípios necessitam de recursos e a fonte fundamental de recursos dos municípios está vinculada à receita obtida com os impostos arrecadados, e estes dependem do desenvolvimento econômico, número de habitantes, renda per capita, entre outros. Portanto, a democratização dos direitos sociais e a implementação das políticas públicas, implicam em desafios de diferentes proporções, dependendo das características sócioeconômicas do município. Com a crescente incorporação de moradores, os problemas sociais são ampliados e se fixam, notadamente, onde estão os menores níveis de renda.

Para encerra esta subunidade, trazemos para reflexão as conclusões do estudo de Gouveia e Souza (2005, p. 19):

[...] quanto menos desenvolvido o município, menores são as desigualdades internas em relação à renda;
 [...] é evidenciado exportação da pobreza da cidade pólo, para os municípios periféricos;
 [...] os indicadores de desempenho de políticas se reduzem em direção à cidades periféricas, sobretudo naquelas com nítida função de dormitório, ou seja, cujas oportunidades de trabalho sejam reduzidas;
 [...] o crescimento da matrícula não tem relação constante com o crescimento da população, possivelmente por causa da baixa oferta de vagas na Educação Infantil;
 [...] o crescimento populacional e a desigualdade econômica entre os municípios tem impacto nas condições de financiamento da educação, na medida em que a demanda por atendimento público nos municípios mais pobres é proporcionalmente maior, frente a disponibilidade de recursos

Interessante salientar que o estudo citado foi realizado na Região Metropolitana de Curitiba, Capital do Estado, entretanto evidencia-s, em suas conclusões, grande semelhança com as conclusões dos autores que estudaram RMM. Considerando estes indicadores e o contexto

sócio-histórico que aqui se apresenta, na subunidade a seguir, busca-se, nas fontes municipais, a trajetória de Educação Infantil no Município de Sarandi no período estudado.

4.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SARANDI. DE 1978 A 2006.

Sarandi conta, em 2008, com onze Instituições de Educação Infantil, sendo oito Municipais, denominadas Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, três ONG’s, conveniadas, denominadas Centro de Educação Infantil – CEI, que atendem crianças de zero a cinco anos e dezessete Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil⁸, que atendem à crianças de seis anos no Pré – escolar. As primeiras Instituições de Educação Infantil do Município de Sarandi foram as creches, criadas nas décadas de 1970 e 1980, por iniciativas religiosa ou de associações beneficente e de bairro, com a finalidade de assistir e cuidar das crianças de famílias pobres. Sobre a multiplicidade de iniciativa na área de Educação Infantil:

Podemos afirmar, inicialmente, que a multiplicidade de iniciativas na área de educação infantil – creches públicas não-governamentais tais como creches assistenciais, filantrópicas, comunitárias e as creches públicas governamentais têm como traço comum um sentido de prática alimentada **pela idéia de bemesse social, de algo que é outorgado às classes menos favorecidas, sobretudo às mulheres mães trabalhadoras** e, como tal, como um campo inteiramente submetido a um rígido controle social, aparentemente incompatível com a perspectiva de democratização que se abre com a incorporação da educação infantil aos sistemas municipais de ensino (NUNES, 2002, p. 2, grifos nossos)

Os acontecimentos envolvendo a criação de creches em Sarandi, embora singular, não foram uma exclusividade do Município. Eles fizeram parte de um movimento muito mais amplo, ocorrido naquele período em diversos países. No Brasil, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento das

⁸ As Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil atendem, em período parcial, às crianças do 1º ciclo (antiga 1ª e 2ª séries), 2º ciclos (antiga 3ª e 4ª séries) e do Pré - III, sendo que oito delas também atendem o Pré-II.

crianças de zero a seis anos.

Isso valida a hipótese de que as reformas educacionais vivenciadas na América Latina, como também na Europa, em conjunto com as medidas adotadas pelos governos brasileiros das últimas décadas, estão em sintonia com a implementação de uma “política educacional de caráter global” influenciada pelos organismos de cooperação internacional. Na verdade, muitos autores e pesquisadores vêm alertando de que este não é um empreendimento isolado, [...] as reformas educacionais atuais conservam e expressam, em que pesem as particularidades dos contextos sociais em que ocorrem, significativas convergências, o que lhes dá um caráter global (CAMPOS, 2002, p. 1). [...] Os efeitos destas determinações de caráter global, no caso brasileiro, concretizam-se em programas não formais de atendimento às crianças de baixo investimento para o Estado, desvirtuando o proclamado na legislação Brasileira (FULLGRAF; CAMPOS, 2004, p. 3, grifos nossos).

Vale retomar que foi por volta da Década Internacional da Mulher (1975-1985) que a Educação Infantil da América Latina passou a fazer parte das agendas das Organizações Multilaterais, Financeiras e Humanitárias, visando o desenvolvimento econômico e social destes países. A ênfase nas atividades geradoras de renda para a mulher imprimiu urgência na criação de locais para as mães deixarem os filhos pequenos enquanto saíam para o trabalho. Foi neste contexto que entrou em cena o modelo de Educação Infantil proposto pela UNICEF e desenvolvido pela LBA e pelo Ministério da Educação, através do Projeto Casulo (1979) e do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1975), respectivamente, como salienta a autora:

Com efeito, desde meados da década de 70, o país assistiu a uma expressiva expansão do atendimento às crianças menores de 7 anos, por meio de várias modalidades de serviços, tanto privados, como governamentais e comunitárias. Essa expansão ocorreu de forma um tanto caótica, oferecendo serviços de qualidade muito variável aos diversos grupos da população. Como vários estudos já mostraram diversos tipos de programas foram implantados, muitos fora dos órgãos educacionais, com predomínio de características assistencialistas, sem que houvesse um quadro legal e institucional claro que delimitasse responsabilidades e deveres em relação ao conjunto do atendimento (CAMPOS 1998, p. 1).

Para “cooperar” com os países periféricos na implantação de Instituições de Educação Infantil, a UNICEF elaborou estratégias para mobilizar os recursos na comunidade e modelos simplificados de atendimento, mais baratos que os realizados nos jardins de infância e escolas maternas convencionais, baseados em modelos não formais, alternativos

e de baixo custo, desenvolvidos na República Popular da China e no Senegal.

Já naquele período, a influência de propostas para as políticas sociais nos países de terceiro mundo vinha de organizações de cooperação internacional como UNESCO, UNICEF e OMS, que indicavam a necessidade de um novo formato para as políticas sociais. Nesse período, as creches e pré-escolas expandiram-se para atender populações carentes, sob a égide das políticas compensatórias de assistência social e de educação, gerando um padrão de atendimento **pobre para o pobre**. Observa-se, também, nessa época, a expansão de uma extensa rede de creches de origem comunitária e filantrópica. A precária legislação social nos anos 70 acerca da educação da criança pequena, a necessidade premente das mulheres trabalhadoras de terem um lugar para deixar seus filhos, e a insuficiência de políticas sociais justificava de alguma forma que populações carentes tomassem para si a iniciativa de criar creches e pré-escolas, modulando uma demanda por convênios e não por equipamentos públicos (FULLGRAF; CAMPOS, 2004, p. 1, grifos nossos).

As Organizações Humanitárias, em consonância com o discurso do BM, recomendam, como estratégias, a mobilização dos recursos na comunidade, a substituição do Estado pelas Organizações Não-Governamentais – ONG's e Organizações da Sociedade Civil – OSC's, na proteção social, justificando que faz parte de alívio à pobreza a participação da sociedade civil na resolução de problemas sociais, a fim de humanizar os ajustes, mesmo que o padrão seja “pobre, para pobre”, como referem as autoras citadas.

Naquele momento, nos anos de 1970, em plena ditadura militar, chega ao Brasil a concepção de Educação Infantil compensatória de carências das populações pobres, chamadas de carentes culturais, especialmente as residentes em periferias urbanas. Esta concepção, visando o combate à pobreza e à preparação para o Ensino Fundamental, parte do princípio de que a família pobre não consegue dar à criança condições para o seu bom desempenho na escola, devido à miséria, pobreza e negligência.

As bases teóricas dessa opção fundamentam-se nas teorias psicopedagógicas que atribuem ao ambiente social desagregador, gerado pela miséria, a responsabilidade do desajuste social do baixo desempenho produtivo em alguns setores, do fracasso escolar, enfim da gritante marginalidade sócio-econômica em que se encontram largos setores de nossa sociedade. Essa seria a moderna explicação para a incapacidade de melhoria de vida e ascensão social de amplos segmentos da população. Todavia, era necessário minimizar a capacidade incontrolada da pobreza, de gerar mais pobreza (ABRANTES, 1991, p. 15).

Para dar conta da nova finalidade da Educação Infantil, “compensar carências é preparar para garantir o sucesso do Ensino Fundamental”, em 1975, o Ministério de Educação e Cultura – MEC criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE e a educação da criança de quatro a seis anos, passou a fazer parte de suas atribuições, embora a LBA continuasse oferecendo apoio técnico e auxílio financeiro, por meio de convênios, às instituições que atendiam crianças de zero a seis anos, filhos das camadas mais pobres da sociedade. Enquanto a pré-escola pública cumpria o papel preparatório, as creches prestavam atendimento assistencial, muitas vezes prestado de forma precária e de qualidade duvidosa.

O final da década de 1970 e a década de 1980, no Brasil foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil a favor da extensão do direito à educação para as crianças pequenas. Movimentos de bairro, sindicatos, entre outros lutavam por acesso a creches, levaram as prefeituras a dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, estabelecendo convênios e parcerias a fim de ampliar o atendimento.

A qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89).

E nesse contexto em que a inserção da mulher brasileira no mercado de trabalho vinha ganhando força e, com ela, a necessidade de se ter um lugar para as mães deixarem os filhos pequenos enquanto trabalhavam fora de casa, foi criada a primeira Creche de Sarandi, a Assistência Betel, em 1978, quando Sarandi ainda era Distrito de Marialva⁹, por iniciativa religiosa da Igreja Missionária Evangélica, sediada em Maringá.

Consta no Histórico da Instituição (SARANDI, 2006a) que, inicialmente a ela era composta por dois Departamentos: o Departamento de Creche e o de Assistência às Pessoas Carentes de Recursos – APCR¹⁰. Observa-se que as ações estavam de acordo com as

⁹ Sarandi foi emancipado de Marialva e elevado à categoria de Município, em 14/10/1981.

¹⁰ Foi extinto em 1980, conforme Histórico (SARANDI, 2006a)

“recomendações” da época, década de 1970, feitas pelo Banco Mundial¹¹ à América Latina: ações focalizadas na pobreza, parcerias entre o público, o privado e o voluntariado, para atuação em programas que objetivassem a satisfação das necessidades básicas de grupos específicos, como, por exemplo, de mulheres e crianças pobres, intensificação da campanha de contenção demográfica, para a participação da mulher na vida produtiva do país, um dos principais desafios da sustentabilidade mundial¹².

A finalidade da entidade é “assistir e educar” o menor carente da faixa etária de 03 meses a 17 anos, no sistema de semi-internato e externato, visando ao seu desenvolvimento e formação completa, **a fim de torná-lo útil á sociedade, bem como a realização de palestras e cursos de orientações gerais e práticas às famílias dos carentes assistidos, encaminhamentos a cursos profissionalizantes e outros atendimentos, de forma que busquem a satisfação de suas necessidades e aspirações** (SARANDI, 2006a, p. 6. Grifos nossos).

É evidente, no texto acima, a concepção higienista e a finalidade utilitária da Educação Infantil. Observa-se que, naquele momento, a creche não era exclusivamente para a criança de zero a três anos. Consta no Histórico da Betel (SARANDI, 2006a) que a Associação recebia “ajuda” da prefeitura, que inclusive doou o terreno para a construção da Creche, e manutenção. Para a manutenção angariava donativos na comunidade e estabeleceu convenio com ONG’s internacionais, World Vision do Brasil¹³ em 1979 e Compassion do Brasil¹⁴ em 1992, que enviavam recursos financeiros para sua manutenção e para a

¹¹ Leia-se Macnamara

¹² Mais informação sobre o assunto: FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998 a.

¹³ A World Vision do Brasil (s/d) “é uma organização cristã humanitária dedicada ao trabalho com crianças, famílias e comunidades para o enfrentamento da pobreza e da injustiça. É uma organização não-governamental brasileira, cristã e humanitária de desenvolvimento, que trabalha no Brasil desde 1975 com o enfrentamento da pobreza e da exclusão social. É afiliada à *World Vision Internacional*, criada em 1950 e presente em cerca de 100 países. “Nossa visão para todas as crianças: vida em abundância. Nossa oração para todos os corações: a vontade para tornar isso uma realidade.” A Visão Mundial é uma organização internacional cuja missão é seguir a Jesus Cristo, trabalhando com os pobres e oprimidos para promover a transformação humana, buscar a justiça e testificar as boas-novas do Reino de Deus. São priorizadas crianças e adolescentes que vivem em comunidades pobres e em situação de vulnerabilidade, visando ao seu bem-estar e à promoção de uma vida digna. Desde 1950, a Visão Mundial tem ajudado milhões de meninos, meninas e famílias, dando apoio em situações de emergência a vítimas de desastres naturais e sociais. São criadas soluções de longo prazo dentro das comunidades assistidas para minimizar a pobreza e promover a justiça”.

¹⁴ Consta no site da Compassion International (s/d), “[...] a organização existe como defensora das crianças para libertá-las da pobreza espiritual, econômica, social e física e capacitá-las para serem adultos responsáveis e cristãos plenos. A Compassion International é uma organização evangélica interdenominacional sem fins

aquisição de calçados, roupas, alimentos e remédios, às crianças atendidas e a seus familiares.

A fim de contextualizar o convênio estabelecido em Sarandi, com as ONG's internacionais, World Vision do Brasil e Compassion do Brasil, é preciso retomar que, na década de 1970, a Educação Infantil passou a fazer parte das agendas das Organizações Multilaterais. Na época, a LBA tinha a incumbência de supervisionar e subsidiar, por meio de convênios, as instituições beneficentes e filantrópicas que prestavam atendimento em creches, às crianças das populações de baixa renda. Para isto, a LBA firmou inúmeros convênios e parcerias¹⁵.

No Histórico da Creche Betel (SARANDI, 2006a), consta também que a Creche inicialmente, atendia 20 crianças oriundas de famílias carentes, em um imóvel cedido. Contava em seu quadro, além da Diretora, que era voluntária, com três funcionárias, sem escolaridade: zeladora, pajem e cozinheira. Em 1984, a Instituição contratou as primeiras atendentes, substituindo o termo "pajem", sem, no entanto, exigir um nível mínimo de escolaridade.

Sobre este profissional, o "professor leigo", Rosemberg assim se posiciona, segundo o Editorial da Revista Educação (1998, p. 1):

A pesquisadora lembra que a expansão da educação infantil no Brasil **começou a partir dos anos 70, com um modelo de baixo custo e, para ser mais barato se fez entrar no sistema o chamado "profissional leigo"**. Dos anos 70 aos anos 80 houve uma expansão do atendimento ao pré-escolar, através de um programa nacional, implantado pela primeira vez pelo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), além de um programa de creche implantado pela extinta Legião Brasileira de

lucrativos, cujo objetivo é ajudar crianças em todo o mundo. Foi criada em 1952 pelo missionário Everett Swanson em resposta à pobreza e à desolação de crianças que se tornaram órfãs devido à guerra na Coreia. Hoje, depois de mais de meio século de atividades ininterruptas, a Compassion assiste a milhares de crianças ao redor do mundo. Atualmente, a Compassion do Brasil está ajudando cerca de 32.000 crianças espalhadas em cinco estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará). A Compassion do Brasil atende a 31.372 crianças (dados referentes a agosto de 2005), sendo que 26.432 dessas crianças são apadrinhadas. A Compassion firma parcerias com Igrejas Evangélicas que atuam em comunidades carentes atendendo a crianças em situação de risco”.

¹⁵ Conforme já foi ressaltado, a LBA firmou convênio com cerca de 6.000 organizações não-governamentais em 3.800 municípios, estabeleceu representação nos 26 Estados da Federação e no Distrito Federal e contava com aproximadamente 3.000 voluntários.

Assistência (LBA), no final dos anos 70. Quem assumiu essa expansão foram as professoras leigas. Aí começam os problemas, diz Fúlvia Rosenberg, pois o professor leigo não recebe o mesmo salário que o educador, na época com formação equivalente ao segundo ou terceiro graus. Em suas pesquisas, constatou que o "profissional leigo" é o que sequer tem as quatro primeiras séries do primeiro grau. "São na maioria mulheres que aprenderam, através de sua socialização primária, a cuidar de filhos, crianças, em espaço doméstico, o que não é a mesma coisa que cuidar e educar crianças em espaço coletivo" (grifos nossos).

Nos anos de 1980, evidencia-se no Brasil o impacto social causado pelas medidas de recessão econômicas, implementadas na década anterior. A partir da segunda metade da década, os acordos com as Organizações Financeiras Multilaterais, passaram a recomendar os ajustes estruturais e a retirada das responsabilidades do Estado no que se refere às políticas públicas. Com a redução do papel do Estado, a sociedade passa a ser responsabilizada, por meio das Organizações da Sociedade Civil – OSC's, pela proteção social.

Neste contexto, foi criada em 1985, a segunda creche do Município, a Creche AMAS, também de concepção higienista, por iniciativa da Associação Maternal de Sarandi – AMAS. A creche fazia parte da ação beneficente¹⁶, que a AMAS vinha realizando, desde 1976, junto às gestantes pobres, doando kit de enxoval para o bebê e fornecendo-lhes orientações específicas sobre saúde, nutrição, higiene, atitudes de um bom relacionamento em benefício do lar e da comunidade.

[...] no início era tudo improvisado, a Entidade não possuía estrutura escolar, mas com boa vontade e muito trabalho, foi improvisando e abrigando as crianças das mães que procuravam o atendimento. A entidade possuía um salão social, que foi transformado em salas de aulas, sendo dividido por placas de madeira móveis, porque era o espaço que se usava também para as reuniões e confecção dos enxovais (SARANDI, 2006b, p. 7).

Conforme o Histórico da Instituição, inicialmente, a Creche atendia 40 crianças, de zero a três anos e o trabalho era realizado por voluntários e pelas "tias", que recebiam salário da prefeitura para atuar meio período diário, mas, frente à necessidade da Instituição,

¹⁶ Trata-se de uma ação em parceria com a Associação Obra do Berço: "fundada em São Paulo em 1931, com o objetivo de "proteger a criança pobre na primeira fase da existência.", confeccionando e distribuindo enxovais a recém nascidos carentes" (ASSOCIAÇÃO OBRA DO BERÇO, s/d).

trabalhavam outro tanto de horas como voluntárias. O mesmo modelo era adotado na Creche Tradicional¹⁷, como mostra o Histórico:

Os critérios para atender às crianças era que as mães trabalhassem fora do lar e, as famílias que podiam doavam alimentos como: arroz, feijão, óleo e outros. Como a creche tinha muito pouco recurso, as famílias doavam também algum dinheiro, o valor era livre, apenas para ajudar nas necessidades de higiene (SARANDI, 2006c, p. 3-4).

A visão assistencialista de atendimento à criança de zero a seis anos contribuiu para que se consolidasse a idéia de que a creche é para o amparo das crianças pobres. Consta no Histórico da AMAS (SARANDI, 2006b) que além da “ajuda” da prefeitura, a Creche era mantida com recursos da LBA, doações da comunidade e eventos promocionais¹⁸.

Para alimentar as (40) quarenta crianças matriculadas na creche, foi feito convenio com a extinta LBA que quase não dava para o mês, a complementação da alimentação era feita por açougues que doavam a carne moída para a sopa, mas quando havia maiores dificuldades a prefeitura sempre ajudava com a manutenção e nas promoções, com o que precisávamos (SARANDI, 2006b, p. 7).

O Histórico do CMEI Julia Volpato (SARANDI, 2006f, p. 9), retrata o contexto em que a creche foi criada em 1990, mostra sua finalidade inicial e aborda a parceria com a “Obra do Berço”:

O CMEI recebeu este nome em homenagem a esta Senhora que desenvolveu um trabalho em pró a comunidade carente. Seu trabalho consistia em ajudar gestantes carentes e pessoas doentes e necessitadas. Este era desenvolvido com outras companheiras, entre elas Adelaide Dezotti Tonon, essa atividade era chamada de a “Obra do berço” este serviço ocorrera em sua própria residência (SARANDI, 2006f, p. 9),

¹⁷ Hoje: CEI Cristo Rei.

¹⁸ Refere-se aos jantares, almoços, barracas beneficentes em feiras e os concursos, para arrecadar “fundos” para a Instituição como exemplo: o “Boneca Viva”, uma promoção em que algumas meninas se candidatavam ao título de “boneca” e vendia-se votos na comunidade. A vencedora era a que vendia mais votos. O dinheiro arrecadado era para a Instituição promotora.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal e com ela a educação da criança de zero a seis anos passou a figurar numa perspectiva educacional. Em Sarandi, atendendo ao apelo da comunidade, foram criadas naquele ano cinco novas creches, sendo duas municipais, Adelaide Dezotti Tonon e Menino Jesus e três Creches Domiciliares situadas nas imediações do Parque São Pedro e Jardim Castelo.

Consta no Histórico do CMEI Adelaide Dezotti Tonon:

[...] esta contava com apenas nove funcionárias, todas sem concurso público e sem escolaridade adequada para assumir a função do educar e cuidar. Na primeira semana de funcionamento, a creche contava com 60 crianças, sendo 15 atendidas no berçário e as outras ficavam distribuídas aleatoriamente em 2 salas, indiferentes da faixa etária, que era entre 0 a 6 anos de idade, atendidas por uma “tia” (assim denominada) em cada sala, uma no período da manhã e outra à tarde sem preocupar com o educar; a ênfase era cuidar. Essas crianças não eram matriculadas, pois o intuito real era de poderem alimentar-se e assim estariam ajudando às famílias, para que as mães pudessem sair para trabalhar. Acrescentam ainda que nas primeiras semanas da inauguração, por não contarem com recursos suficientes do governo municipal, as funcionárias saíam para conseguir doações de alimentos e móveis nas residências e nos comércios (SARANDI, 2006e, p. 9).

Sobre a Creche Municipal Menino Jesus está registrado em seu Histórico (SARANDI, 2006d), que a mesma iniciou atendendo 130 crianças de zero a seis anos em período integral e 100 crianças de sete a quatorze anos em contra-turno escolar, desenvolvendo atividades de artesanato, horta, panificadora e reforço escolar. Inicialmente, o imóvel era improvisado, cedido por um morador do município e os funcionários eram pagos pela Prefeitura. E sobre a contratação dos funcionários para trabalhar nas Instituições: “Como não existia concurso público para funcionários, o critério para ser contratado era o de gostar de crianças e querer trabalhar” (SARANDI, 2006c, p. 3). Essa afirmação lembra a seguinte referência:

A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma

caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora, é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo "tia" (ARCE, 2001, p. 7).

As três Creches Domiciliares citadas foram criadas sem fins lucrativos para o atendimento de crianças carentes de zero a quatorze anos, por iniciativa da Associação de Moradores dos bairros: Jardim Castelo e Parque São Pedro.

Em cada residência eram atendidas 15 crianças de 0 a 7 anos, neste mesmo local moravam as chamadas "TIAS", que não tinham uma escolaridade elevada e nem a básica (Magistério), porém tinham muito amor e paciência, pois o pagamento pelo trabalho era a de uma cesta básica doada pela Ação Social da Prefeitura. Nesse período o atendimento era o Assistencial e os cuidados básicos, mas as "TIAS" proporcionavam às crianças passeios pelas redondezas e brincadeiras, pois era o que podiam e sabiam fazer. [...] Para manter as 45 crianças, a Associação contava com o apoio dos moradores e comerciantes que faziam doações de alimentos (SARANDI, 2006c, p. 2)

Em 1990, atendendo às reivindicações da comunidade, a Prefeitura cedeu à Associação dos moradores do Parque São Pedro e Jardim Castelo um salão em construção, cuja obra estava desativada, para transferir para aquele local as três Creches Domiciliares. No novo espaço físico, que contava com três ambientes (salão, cozinha e banheiro), foram agrupadas as três Creches Domiciliares, que recebeu um novo nome: Creche Tradicional e que, mais tarde, veio se chamar CEI Cristo Rei¹⁹.

Pode se afirmar que o que há em comum entre as diferentes instituições de atendimento à criança de zero a seis anos de idade ao longo da história educacional brasileira, é o fato de que, de um modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre o péssimo e o precário, quando destinado à população de baixa renda. Assim quando pensamos em Educação Infantil pública no país, podemos logo ter a imagem da precariedade, salvo alguns raros períodos em que em alguns municípios

¹⁹ Segundo consta no Histórico do CEI Cristo Rei (SARANDI, 2006c), o trabalho nas Creches era coordenado pelo Departamento de Assistência Social do Município e pela PROVOPAR Sobre a PROVOPAR, ver: www.pr.gov.br/provopar

dirigidos por gestores mais sensíveis à questão, de fato houve investimento serio na educação de criança pequena (CORREA, 2003, p. 14-15).

A nova creche, a Creche Tradicional, passou a atender crianças de zero a cinco anos em período integral, com a finalidade de cuidar e criou o Pré-escolar, em período parcial, para as crianças de seis anos, com a finalidade de prepará-las para o Ensino Primário. O quadro de pessoal, tanto da Creche quanto do Pré-escolar, deixou de ser composto por voluntários e passou a ser contratado pela prefeitura, no início da década de 1990.

No período de 1991, até março de 1993, a Associação e a Creche realizavam muitas promoções, tais como: Festas Juninas, Bingo, Concurso da Princesinha da Creche, Garota Primavera, Miss do Bairro, e com as doações de algumas famílias, a creche foi sendo ampliada. Para mantê-la, foi firmado o Convênio com a LBA, açougues de Sarandi e com o CEASA de Maringá. Assim, a Comunidade, em forma de mutirão, e também com a ajuda de proprietários de Materiais de Construção e da Prefeitura Municipal, construíram banheiros, salas e outras melhorias (SARANDI, 2006c, p. 4).

A participação da comunidade é evidenciada nas conquistas da Educação Infantil de Sarandi, ao longo de toda sua trajetória. Esse apelo à participação da sociedade foi tema dos estudos de Porto (s/d), que, em sua pesquisa de Doutorado, analisou os discursos políticos, científico-acadêmicos e pedagógicos, pela participação social, presentes nas Políticas de Educação Infantil no Brasil, no período compreendido entre 1970 a 2000, e concluiu:

A análise permite-nos afirmar que as idéias do modelo “alternativo” aparecem na forma de coexistência – enunciados já formulados em outros lugares de discursividade, que são atualizados na repetição, no discurso como uma regularidade em dispersão controlada, articulados não como um simples traço ou estilo, mas como um domínio de objetos e conceitos integrantes de um conjunto que se apóia num mesmo sistema de formação discursiva: a educação infantil compensatória. A constância e as regularidades enunciativas são visíveis na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), no Relatório Delors (1990) e no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), por exemplo, nos seus discursos em favor do modelo de baixo custo baseado na família e na comunidade considerado um modo apropriado de intervenção. A suposta internacionalidade do modelo foi recentemente reafirmada categoricamente pelo Banco Mundial (2002) como sugestão para a expansão do acesso à pré-escola de crianças pobres do Brasil, ressuscitando o modelo **Proape** desenvolvido com apoio das mães e da

comunidade, uma alternativa de baixo custo de oferta dos serviços públicos, desenvolvida na década de 1970 (PORTO, s/d, p. 4-5).

O Programa de Assistência ao Pré-Escolar – Proape citado por Porto, tráz a tônica da Educação Infantil voltada para o assistencialismo, com os recursos da comunidade, realizada em seus espaços ociosos e onde mães auxiliavam professoras. A participação voluntária das mães era defendida com veemência pelo MEC:

Não precisamos transformar as mães em professoras. Elas precisam ser e continuar como mães, cumprindo seu papel maternal, sendo as responsáveis últimas pelos filhos. É importante que elas dotem o grupo de 100 crianças que se congregam todos os dias nessa área livre, da sensação de estarem numa família, pais, filhos, muitos irmãos e amigos (BRASIL, 1981, p. 45-46).

O antigo modelo de uma Educação Infantil de baixo custo, baseado na família e na comunidade defendido pelo UNICEF na década de 1970, continuou em evidencia nas décadas posteriores e recomendado no ano de 1990 pelo BM, na Declaração Mundial de Educação para Todos, no Relatório Delors e no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança..

A entrada do Banco Mundial na área da EI ocorre na década de 90, ressuscitando o mesmo modelo anteriormente preconizado pela UNESCO e UNICEF. Preconizam-se ações para prover o desenvolvimento Infantil (e não EI), como estratégias de combate à pobreza e melhoria de eficácia no ensino fundamental. Considera-se que a expansão deve ocorrer através de programas “não-formais”, a baixo custo, através da participação da comunidade (ROSEMBERG, 2000, p. 111).

Naquela mesma década, de 1990, atendendo ao apelo popular foram criadas mais três Creches em Sarandi: Julia Volpato em 1990 Vale Azul em 1993 e Pedacinho do Céu em 1994 e em 1992 foi municipalizada a Creche Corrente do Amor, criada pela Associação de Moradores e Amigos do Jardim Esperança. Foi também em 1992 que a Rede Pública Municipal de Educação iniciou o atendimento do Pré-escolar, em período parcial, numa Escola de Ensino Fundamental e, até o final da década, já eram oito escolas, atendendo em torno de quinhentas crianças de seis anos, em quinze turmas. Em 2006, eram 1500 crianças

matriculadas nos Pré-III das dezessete Escolas Municipais e duzentas crianças de Pré-II em oito delas.

O movimento a favor de pré-escola de qualidade, de caráter pedagógico, ganhou força nacional e chegou a Sarandi, e, naquele momento, em 1994, a Prefeitura passou a realizar concurso público para educadoras²⁰, em substituição às “Tias” das Creches Municipais, e passou a exigir o curso de magistério para o cargo de Diretora de Creche. Em 1996, é promulgada a LDB/96 – Lei 9394/96, que amplia o conceito de pré-escola para Educação Infantil e passa a integrá-la ao Sistema de Ensino, constituindo-se como a 1ª etapa da Educação Básica, com duas funções indissociáveis e complementares: cuidar e educar. Sobre o assunto, chamam atenção as observações de Carneiro (2004, p 9):

Com a nova LDB, surgida em consequência da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, a educação infantil, aparentemente, galgou seus primeiros passos, ao ser incluído na Educação Básica, apresentando-se sob duas modalidades: em creches, voltadas ao atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, e pré-escolas, para as de quatro a seis. A citada LDB considerou a educação infantil como a primeira etapa do ensino básico, fazendo com que ela integrasse definitivamente o sistema escolar. Enterrou-se definitivamente, a visão assistencialista, e a lei adotou uma visão mais educativa, caracterizada pela existência de uma proposta pedagógica. Tal medida resultou de acordos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, quando as estatísticas mostravam que o nosso país apresentava um dos mais altos índices de analfabetismo do planeta. Isso motivou as autoridades internacionais, de modo especial o Banco Mundial, a prestarem mais atenção ao desenvolvimento infantil e à educação básica do Brasil.

Também em 1996, foi aprovado pela Lei nº 9.424/96 a EC14/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. A Reforma Constitucional, realizada por influência do Banco Mundial, determinou a descentralização da administração da educação, ficando, a responsabilidade pela Educação Infantil, a cargo dos municípios. O problema é que nem sempre os

²⁰ Monitoras, função em que é exigido o curso de magistério e Assistentes de Creche, função para a qual, na época, não era exigido magistério como escolaridade mínima.

municípios possuem recursos suficientes para mantê-la, ou seja, a Educação Infantil ficou à mercê da própria sorte, dependendo da boa vontade dos governos municipais, o que significou, na prática, a transferência da responsabilidade pelas redes de Creche para as Secretarias Municipais de Educação.

O Histórico do CEI Cristo Rei mostra a repercussão da nova legislação na Educação Infantil do Município: “Em 1996, as Diretoras das Creches, que tinham concluído o Ensino Superior (Pedagogas), foram removidas para as Escolas Municipais, pois as mesmas, naquele momento, eram profissionais muito “caras” para o município manter nas creches” (SARANI, 2006c, p. 4).

Sobre a priorização do Ensino Fundamental, Cerisara (2002, p.4) escreveu:

Se a LDB já era omissa em relação ao financiamento para a educação infantil, com a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁸ (FUNDEF), o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a educação infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no ensino fundamental, ficando a educação infantil sem nenhuma garantia de verbas destinadas a ela, dependendo da política educacional de municípios e estados. Diante dessa lei complementar fica explicitado que na atual legislação brasileira nenhuma instância tem como prioridade atender a educação infantil já que à União ficou o ensino superior, aos estados, o ensino médio e aos municípios, o ensino fundamental. Ou seja, a legislação insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal que acaba por diluir as responsabilidades em relação à educação infantil.

Nessa legislação federal, a questão da obrigatoriedade de aplicação de um percentual do orçamento no Ensino Fundamental repercutiu drasticamente na Educação Infantil Nacional. Desde a implantação do FUNDEF em Sarandi, em 1997, as escolas vêm adotando, por recomendação da SMED, o tempo de serviço na rede, como um dos critérios para a escolha de turma, com prioridade de escolha para os professores mais antigos. Via de regra, “sobram” as turmas de pré-escola para os professores com menor

tempo de serviço. O “Rateio do FUNDEF”²¹ tem sido a grande motivação para essa “preferência”.

Outras diferenças expõem a fragilidade da integração, como exemplo: as professoras do pré das Escolas pertencem ao Quadro do Magistério, têm a função regulamentada pelo Estatuto do Magistério e como tal, tem plano de carreira, quarenta e cinco dias de férias, hora atividade entre outros benefícios, enquanto que as educadoras²² dos Centros Municipais de Educação Infantil têm a função regulamentada pelo Estatuto do Servidor Municipal e não têm os mesmos benefícios. Sobre “o prestígio profissional” do educador da Educação Infantil, temos a opinião de Tebet e Abramowicz (2005, p.2).

Há, também, diferenças na formação das profissionais, e também no nome atribuído a estas trabalhadoras de mesma função: professoras para as pré-escolas, pajem, crecheiras, monitora, auxiliar de desenvolvimento infantil etc., para as creches. [...] É preciso enfatizar, no entanto, que de qualquer maneira, se consideramos os profissionais da educação em geral, “confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia” (Campos, 1999, p. 127). Além de que, notadamente, no interior da educação infantil há duas redes de ensino, como já foi dito, sendo que os salários das trabalhadoras de creche são menores do que das trabalhadoras das pré-escolas, além das diferenças em relação às exigências para a formação da profissional.

Cerisara (2002) recomenda que, é necessário ser explicitado que falar em professora de Educação Infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais, para que as especificidades do trabalho de educação e cuidado das professoras com as crianças de zero

²¹ Trata-se da “sobra” do recurso anual do Fundo, que era dividido no final do ano letivo, entre os docentes do Ensino Fundamental, coordenadoras e diretoras das Escolas e coordenadoras pedagógicas da SMED, que atuavam junto ao Ensino Fundamental. O valor deste benefício não era fixo, variando de um ano para outro, entretanto possibilitou a muitos Municípios, inclusive Sarandi, aumentar, significativamente, o ganho anual da equipe, no período em que foi concedido (1997 a janeiro de 2006).

²² Desenvolvem o trabalho pedagógico, mas são concursadas como monitoras ou assistentes de creche. Para as monitoras, sempre foi exigido como escolaridade mínima o curso de magistério e, para as assistentes de creche, esta escolaridade passou a ser exigida a partir do ano de 2002. Ainda hoje, atuam também, como educadoras nos CMEI, profissionais concursadas como Serviços Gerais e muitas delas, tal como as Assistentes, não têm o curso de magistério.

a seis anos em instituições coletivas públicas sejam respeitadas e garantidas. Segundo a autora, essa diferenciação fica bem explicitada nas palavras de outro autor:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 62).

A LDB/96 considera que os docentes para a Educação Infantil devem possuir escolaridade superior, porém admite a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal (art. 62)²³ O Art. 87 da LDB/96 instituiu a Década da Educação (1997/2007) e, de acordo com o parágrafo 4º: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. O inciso III, do parágrafo 3º desde mesmo artigo, define que cada Município, cada Estado e a União deverão “[...] realizar programas de formação e capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. A publicação desta Lei gerou uma necessidade emergencial de qualificação de uma grande parcela do professorado de vários municípios que não possuía a habilitação exigida na Lei e desencadeou a procura e a conseqüente oferta de cursos de formação de professores na modalidade à distância.

A Lei nº 9.424/96²⁴, art. 9º parágrafo 2º, também aborda a formação docente e estipula um prazo de cinco anos para a formação dos professores leigos.

²³ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996b)..

²⁴ Trata-se da Lei que regulamenta o FUNDEF.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º **Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes** (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

A LDB/96 imprimiu uma nova visão de Educação Infantil e, com isto, criou a necessidade de uma redefinição do próprio conceito de Educação Infantil e do profissional que nela atua. Em 1999, em cumprimento à LDB/96, a SMED passou a custear o Curso Normal a Distância - CND, para todas as educadoras²⁵ que não tinham concluído esta formação e, no ano seguinte, iniciou o processo de integração da Educação Infantil.

Sobre as Políticas do MEC para a formação de professores:

Para a educação infantil e seus profissionais, a proposta de formação de professores defendida pelo MEC é extremamente nociva, pois acabará por reforçar algo que acompanhamos há anos no atendimento a crianças menores de 6 anos: a formação inicial realizada sem o mínimo de condições e conhecimentos necessários ao trabalho docente. Desta maneira, torna-se fácil o escamoteamento de um atendimento ruim, que acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo; obrigando seu profissional a se afastar cada vez mais da condição de professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. Alia-se ao exposto o reforço da formação emergencial em serviço, tão típica para os profissionais de educação infantil e que aparece reforçada nos discursos oficiais devido à baixa taxa de escolarização que os mesmos possuem (ARCE, 2001, p. 269).

²⁵ Como são chamadas as docentes dos Centros de Educação Infantil, independente da categoria de concurso.

A Revista Educação (1998) trata deste assunto em seu editorial e informa que a pesquisadora Fúlvia Rosemberg defende a importância do curso superior como escolaridade mínima para a docência na Educação Infantil e assim justifica:

Quando você está alimentando, trocando fraldas, atenta às necessidades da criança; cuidando você está educando, colocando esta criança no mundo, na sociedade, dando à ela dimensões de cidadania. Se ela tem de ficar uma hora à espera do banho, da comida, será um modelo de cidadão que ficará esperando uma hora na fila do INPS, vai ser tolerante com tudo, exemplifica. [...] O exemplo é clássico: "ouve-se muito que para limpar bunda de criança não é preciso curso superior", lembra. Ela admite que isso possa ser aceito no espaço doméstico, mas assevera que no espaço coletivo a higiene tem de se desenvolver com a máxima competência. "Durante muito tempo se acreditou que bastava ser mulher e gostar de criança para exercer a atividade" (REVISTA EDUCAÇÃO, 1998, p. 1).

Na instância federal em 1999, foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter normativo, que orientam a organização destas Instituições, no cuidado e educação de crianças de zero a seis anos. O texto engloba, na nomenclatura “Centro de Educação Infantil”, as creches, pré-escolas e classes de pré-escolar. No ano seguinte, em Sarandi, o nome das creches públicas foi alterado por Decreto Municipal, passando as Creches Municipais a serem denominadas, Centro Municipal de Educação Infantil e as Creches Conveniadas passaram a se chamar, Centro de Educação Infantil.

No ano de 2000, o Município de Sarandi fez com que a Educação Infantil passasse por significativas mudanças as quais deixavam para trás o caráter assistencialista. A busca de conhecimentos para atender tamanha mudança foi intensa. Muitos cursos e muitas trocas de experiências acontecem até os dias atuais. Pelo Decreto 784/2000 a antiga Creche passou a ser denominado Centro de Educação Infantil, ou seja, um ambiente que desenvolve um trabalho com as crianças visando ao seu desenvolvimento integral (SARANDI, 2006g, p. 1).

Em Sarandi, a integração das creches à rede de Educação, conforme determina a LDB/96 não foi imediata. A integração à SMED foi consolidada em 2001, porém não desvinculou a Educação Infantil do Ministério de Ação Social²⁶, que manteve o convênio com o

²⁶ Atualmente denominado Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Município e continuou repassando recursos do Fundo Nacional de Assistência Social – FNAS, aos Centros de Educação Infantil, por meio da Associação de Proteção à Maternidade e Infância de Sarandi – APMI.

Gouveia e Souza abordam essa questão dos mantenedores da Educação Infantil em seus estudos, envolvendo a temática nos Municípios da Região Metropolitana de Curitiba, e concluem:

Um segundo problema decorre da própria dinâmica da educação infantil que historicamente vincula-se às Secretarias de Ação Social ou similares e mantém-se também com recursos da Assistência. Com a aprovação da LDB 9394/96 que determina a integração da educação infantil nos sistemas de ensino institui-se um campo de disputa por recursos no qual falta compreensão do poder público sobre quais encaminhamentos são pedagogicamente necessários para tal integração, assim como falta regulamentação acerca da partilha de tais recursos (GOUVEIA; SOUZA, 2005, p. 2)

Em Sarandi, com a integração, foi acordado em 2001 entre os dois órgãos mantenedores, APMI e SMED, que a Secretaria ficaria responsável pela orientação e acompanhamento pedagógico, implementação da legislação, contratação e pagamento dos salários e benefícios dos profissionais dos CMEI's e dos CEI's AMAS e Cristo Rei, além da manutenção da estrutura física dos CMEI's. A APMI ficou responsável pela compra e distribuição, junto aos CMEI's, dos alimentos, materiais de higiene e limpeza e roupa de cama, mesa e banho, utensílios de cozinha, além de assessoria e orientação psicológica aos profissionais e pais das crianças matriculadas.

O Histórico do CMEI Monteiro Lobato (SARANDI, 2006k, p. 15) também aborda a questão dos mantenedores:

No princípio, a SMED começou providenciando os funcionários que até então era função da APMI. A APMI se responsabilizou pela alimentação, materiais pedagógicos e de limpeza bem como os tecidos utilizados. A partir de 2002, a APMI passou a ter dificuldades em suprir todos esses itens e, em 2004, a SMED se responsabilizou pelo fornecimento dos materiais pedagógicos. Mais tarde, em 2005, acabou assumindo também a aquisição dos materiais de limpeza.

A situação de dois mantenedores das Instituições de Educação Infantil, SMED e APMI, estendeu-se até julho de 2006, foi encerrada, após um período de transição, quando as Secretárias Municipais de Educação e a de Ação Social, responsáveis pelos recursos financeiros destinados à manutenção dos CMEI, estabeleceram novos acordos²⁷, sustentados na Campanha de Credenciamento e Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino, lançada pelo MEC em 2005 (BRASIL, 2005b). O documento faz referência a diversos desafios e, entre tantos, destaca-se:

Entre os desafios colocados pelo processo de credenciamento e integração das instituições da educação das instituições de educação aos sistemas de ensino podemos destacar: [...] O trabalho conjunto dos setores de Educação e de Assistência Social nos municípios onde há creches e pré-escolas financiadas com recursos do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) (BRASIL, 2005b, p. 5-6).

Em 2001, foi instituída no Município, eleição para o Cargo de Coordenador Administrativo²⁸ dos CMEI's, enquanto que o cargo de Coordenadora Pedagógica continuou por indicação. O Histórico do CMEI Vinícius de Moraes (SARANDI, 2006i, p. 4) aborda o assunto:

O cargo de coordenadora administrativa até o ano de dois mil era escolhido pelo prefeito, ou seja, por indicação, a partir do ano de 2001 cria-se eleição onde a comunidade e funcionários têm a oportunidade de escolher o coordenador administrativo. Para tanto foi exigido os critérios de formação acadêmica (Pedagogia, fazer parte do quadro docente, ser concursado) a gestão no início era de dois anos, a partir do ano de dois mil e cinco passa a ter a duração de três anos.

Nesse mesmo ano, consolidando o caráter pedagógico da Educação Infantil e sua integração ao Sistema de Ensino, foi criada na SMED, a Coordenação Geral da Educação Infantil e depois de oito anos sem ampliação dos Centros de Educação Infantil foi inaugurada em 2002, uma nova unidade, o CMEI Monteiro Lobato, com 106 vagas para o atendimento de

²⁷ A partir de julho de 2006, foi acordado, entre as Secretarias Municipais, de Ação Social e Educação, que o recurso do MDS ficará com a Secretaria de Ação Social e esta “disponibiliza” tal recurso à SMED para o custeio da alimentação nos CMEI's.

²⁸ Nos CEI's, as coordenadoras administrativas e pedagógicas são indicadas pela Associação a que pertence, sem interferência da SMED.

crianças de zero a seis anos. As vagas abertas na nova unidade foram resultado de uma redistribuição das 1235 vagas²⁹ dos seis CMEI's já existentes, que apresentavam superlotação. O Histórico do CMEI Corrente do Amor trata deste assunto:

A partir do ano de 2001, outras alterações aconteceram: em cumprimento da LDB a Creche Corrente do Amor e todas as outras do município, passaram a ser nomeado como Centro de Educação Infantil, vinculadas à Secretaria de Educação, pelo decreto n 606/2001. Em 2001 as diretoras deixaram de ser indicadas, e passaram a ser escolhidas pelo voto dos funcionários do Centro e dos pais, ficando por 2 anos na gestão, podendo ser reeleita por mais 2 anos, também foi substituído o termo Diretora por Coordenadora Administrativa. **Neste mesmo ano foi implantado o Centro de Educação Infantil Monteiro Lobato e 10 de nossas crianças passaram a ser atendidas no mesmo, diminuindo a nossa meta para 120 crianças** (SARANDI, 2006j, p. 6, grifos nossos).

Em 2005, foi adotada a mesma política de redistribuição das 1235 vagas, quando foi inaugurado o oitavo CMEI, o Vinicius de Moraes, com 100 vagas, em período integral, para matrícula de crianças de zero a cinco anos, ou seja, o número de crianças atendidas na década de 2000, nas oito Instituições de EI, manteve o mesmo que era atendido nas seis Instituições da década de 1990. Ampliou-se o número de CMEI, mas manteve-se o total de vagas estabelecido no convênio, ou seja, 1235 vagas.

Quadro 7: Os CMEI's e suas metas de atendimento

Centro	Meta
CMEI Adelaide D.Tonon	138
CMEI Corrente do Amor	124
CMEI Julia Volpato	200
CMEI Menino Jesus	220
CMEI Monteiro Lobato	105
CMEI Pedacinho do Céu	242
CMEI Vale Azul	105
CMEI Vinicius de Moraes	100
Total	1.235

Fonte: Dados organizados por esta pesquisadora. (DEI/SMED, 2005a).

A título de ilustração, foi construído o Quadro 9, mostrando o ano de criação das Instituições de Educação Infantil no Município:

²⁹ As 1235 vagas citadas correspondem ao n° de atendimento estabelecido no convenio entre o Município e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) para o atendimento nos CMEI's. Os CEI também recebem este mesmo recurso federal, entretanto, nestes casos o convenio foi estabelecido com cada Instituição

Quadro 8: Ano de criação das Instituições de Educação Infantil

Ano de Criação	Instituição
1978	CEI Betel
1985	CEI AMAS
1988	CEI Cristo Rei, CMEI Menino Jesus, CMEI Adelaide Tonon
1990	CMEI Julia Volpato
1992	CMEI Corrente do Amor
1993	CMEI Vale Azul, CMEI Pedacinho do Céu
2002	CMEI Monteiro Lobato
2005	CMEI Vinicius de Moraes

Fonte: Dados organizados por esta pesquisadora.

Chama a atenção o ano de 1988 e os primeiros anos da década de 1990, quando se deu a criação de oito Creches no Município. Nos anos posteriores, foi tímida a ampliação do número de Instituições, em especial se for considerado o crescimento populacional do Município.

Em 2003, a SMED deu uma nova organização à Educação Infantil, transferindo o atendimento de 59 turmas de Pré-III, dos CEI e CMEI, em torno de 1600 crianças, para as Escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, onde são atendidas em período parcial, visando, com esta estratégia, ampliar o número de atendimento na Educação Infantil. Com essa política, nos Centros de Educação Infantil o atendimento em período integral ficou limitado às crianças de zero a cinco anos nas turmas de berçário, maternal, pré-escola I e pré-escola II. Dados do Histórico do CMEI Adelaide D. Tonon (SARANDI, 2006e) mostram que essa política possibilitou o aumento de vagas para as turmas do Pré II, como pode ser observado no Quadro a seguir:

Quadro 9: Número de crianças matriculadas no CMEI Adelaide D. Tonon, no período de 2000 a 2006

	Nº DE CRIANÇAS						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Berçário	29	27	25	26	27	28	27
Maternal	34	34	32	30	29	30	31
Pré I	33	31	35	29	24	23	25
Pré II	39	36	30	57	58	54	55
Pré III	30	27	26	00	00	00	00
Total	165	155	148	142	138	135	138

Fonte: Dados organizados por esta pesquisadora. (SARANDI, 2006e).

Em 2004, foi solicitado às equipes do governo municipal relatórios das ações no período. A Coordenação da Educação Infantil/SMED apresentou o seu relatório referente ao período 2001–2004, intitulado: Desafios e Conquistas da Educação Infantil no Município de Sarandi.

Quadro 10: Desafios e Conquistas da Educação Infantil no Município de Sarandi no período de 2001-2004

<p>Situação em 2001</p> <p>A Educação Infantil passa a ser responsabilidade também da SMED junto com a APMI.</p> <p>Grande número de educadores sem a formação mínima exigida.</p> <p>Ênfase no cuidar (papel assistencialista)</p> <p>Inexistência de uma Proposta Pedagógica</p> <p>Poucos Centros de Educação Infantil e atendendo além da capacidade.</p> <p>Demanda muito superior à capacidade de atendimento.</p> <p>Precariedade das estruturas físicas dos Centros (apenas o CMEI Pedacinho do Céu tem espaço físico adequado).</p> <p>72% das educadoras dos CMEI não tinham o Magistério</p> <p>Apenas 01 educadora com o curso superior</p> <p style="text-align: center;">A Secretaria Municipal de Educação, promoveu:</p> <p><input type="checkbox"/> Eleições para coordenador administrativo</p> <p><input type="checkbox"/> Criação da função de Coordenadora Geral da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação</p> <p><input type="checkbox"/> Contratação de Assessoria Pedagógica para a Educação Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Mediação da construção coletiva da Proposta Curricular, Projeto Político Pedagógico e Planejamentos</p> <p><input type="checkbox"/> Realização de concurso público para o cargo de assistente</p> <p><input type="checkbox"/> Organização da hora-atividade nos Centros</p> <p><input type="checkbox"/> Formação inicial para todos os educadores que não tinham o magistério</p> <p><input type="checkbox"/> Formação Continuada, Grupos de Estudos e Encontros da Educação para todos os profissionais da Rede</p> <p><input type="checkbox"/> Definiu o calendário escolar</p> <p style="text-align: center;">Melhoria das Estruturas Físicas</p> <p>Pintura e manutenção de todos os CMEI</p> <p>Reforma do CMEI Julia Volpato e Menino Jesus</p> <p>Construção CMEI Monteiro Lobato – 130 vagas</p> <p>Construção CMEI do Jardim São José³⁰ – 100 vagas</p>
--

Fonte: Relatório das Coordenadoras (SARANDI, 2004a).

³⁰ Inaugurado em 2005 com o nome CMEI Vinicius de Moraes.

Na ocasião, foi também apresentado um levantamento da escolaridade e categoria profissional dos docentes dos CMEI's:

Quadro 11: Corpo Docente: Categoria e escolaridade 2004

	Professor (a)	Monitor(a)	Assistente	Serv/Geral	Total	%
Superior Completo	01	12	03	00	16	10
Superior em curso	04	14	19	01	38	25
Magistério completo	00	07	39	19	65	45
Magistério em curso	00	00	05	02	07	05
Sem magistério	00	00	19	04	23	15
Total	05	33	85	26	149	---
%	03	22	55	20	---	---

Fonte: Relatório da Coordenação da Educação Infantil (SARANDI, 2004a).

Observa-se que no Quadro Docente da Rede Municipal de Educação Infantil, a diversificação de categoria. Chama atenção que uma percentagem expressiva das docentes, 20% foi admitida como Serviço Geral. Autores como Campos, Füllgraf, Wiggers (2006, P.90), abordam o assunto e o trata como “estratégia”, adotada por alguns municípios, para compor o Quadro de Pessoal de forma mais barata:

Essa exigência vem sendo aceita com alguma dificuldade pelos sistemas de educação, especialmente no caso das creches. Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para os educadores leigos que já se encontravam trabalhando nessas instituições, **muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia** (Grifos nossos).

Em dezembro de 2004, após as eleições municipais, a SMED, organizou uma reunião com as Autoridades Municipais³¹ e na ocasião a Coordenação da Educação Infantil da SMED apresentou um estudo intitulado: **Educação Infantil em Sarandi e os desafios para cumprimento da Lei** (SARANDI, 2004b), mostrando o cenário da Educação Infantil no Município:

³¹ O Prefeito reeleito, a Presidente da APMI, que na época, também era mantenedora dos Centros de Educação Infantil, representantes do Conselho Municipal da Criança e Adolescente – CMDCA e do Conselho Tutelar, Secretário da Educação, Coordenadoras dos CEI e CMEI, Secretários Municipais e Vereadores.

Quadro 12: O espaço físico na Rede Municipal e Conveniada

CENTRO	Nº matrícula	Área das Salas M ²	Média espaço /criança (M ²)
Adelaide D. Tonon	145	190,50	0,75
AMAS	148	341,50	2,00
Corrente do Amor	130	78	0,60
Cristo Rei	100	127	1,27
Julia Volpato	200	220	1,10
Menino Jesus	235	170	0,72
Monteiro Lobato	106	138	1,30
Pedacinho do Céu	250	330	1,30
Vale Azul	120	125	1,00

Fonte: Estudos da Coordenação de Educação Infantil/SMED (SARANDI, 2004b, p.3)³²

Observa-se que a média de espaço /criança disponível nos CMEI Corrente do Amor, Menino Jesus e Adelaide Tonon, não chega sequer a um m² por criança. Vale a pena ressaltar que as crianças de zero a cinco anos, matriculadas nos Centros, permanecem na Instituição por um período de dez a onze horas diárias.

[...] é de se supor que a Educação Infantil continuará conquistando espaço no cenário nacional como necessidade social. Isto em parte, determinará a prioridade que as crianças de família de baixa renda terão na política de expansão da Educação Infantil. **No entanto é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso** (BRASIL, 2001, p.15, grifos nossos).

A questão da infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil foi tema de diversos documentos do MEC. Inclusive do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2001 faz referência aos padrões mínimos de infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil, para que assegurem um ambiente interno e externo, que favoreça o desenvolvimento dos diversos tipos de atividades, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento, a alimentação, a higiene e o brincar.

O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar. Como afirma Antonio Viñao

³² Não foram incluídos os dados do CEI Betel, porque na ocasião o CEI estava em reforma e ampliação

Frago, referindo-se ao espaço escolar, este não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino” (BRASIL, 2006a, p. 7).

Foi apresentado também na referida reunião, o Quadro 13, demonstrando o número. ideal de matrícula em cada Instituição, conforme seu espaço físico:

Quadro 13: Confronto entre o mínimo ideal e o real de matrícula nas Instituições de Educação Infantil (2004)

CENTRO	Número atual de turmas	Número ideal de turmas	Número atual de matrícula	Número ideal de matrícula	Meta Convênio (vagas)
Adelaide Tonon	5	4	124	80	138
AMAS	6	6	138	161	130
Betel	8	8	155	170	180
Corrente do Amor	4	3	110	74	124
Cristo Rei	4	4	81	82	90
Julia Volpato	6	7	178	145	200
Menino Jesus	7	7	189	154	220
Monteiro Lobato	4	4	90	93	105
Pedacinho do Céu	9	9	222	205	242
Vale Azul	4	4	88	88	106
Total	57	56	1375	1252	1535

Fonte: Estudos da Coordenação de Educação Infantil/SMED (SARANDI, 2004b, p.3).

Observa-se que dado o baixo número de Instituição de Educação Infantil no Município (na época eram dez Instituições, sendo sete CMEI e três CEI), o número de vagas estabelecidas no convênio entre o Município e o Ministério de Ação Social e Combate a Fome faz com que as Instituições atendam uma quantia maior de crianças do que seus espaços possibilitam. O Quadro 14 mostra que, diante do crescimento acelerado da cidade, o número e área dos equipamentos atuais (11 Instituições em 2006), para atender à demanda, seria necessário ampliar significativamente este atendimento, construindo novas Instituições nos diversos bairros, conforme recomenda o PNE/2001:

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, **este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos** (BRASIL, 2001, p. 15).

Com base nas informações, do Quadro 13 e no levantamento do número de crianças

inscritas na “Lista de Espera de Vaga” de cada Centro, a Coordenação Geral da Educação Infantil/SMED, apresentou às autoridades, durante a referida reunião, o mapa da cidade, indicando os bairros onde estão localizadas as Instituições existentes, e apontava onde a demanda criava a necessidade de construção de novos equipamentos.

Quadro 14: Bairros ou Regiões de Sarandi onde existe demanda e necessidade de criação de novas Instituições de Educação Infantil

Jardim Independência 1ª parte Jardim Independência 2ª parte Jardim Nova Independência 1ª parte Jardim Verão/Flores Jardim Ana Eliza/Cruzeiro Conjunto Triângulo Parque Alvamar Centro da Cidade
--

Fonte: Estudos da Coordenação de Educação Infantil/SMED (SARANDI, 2004b, p. 3)

Foi mostrado também o Quadro 15, que retrata o número de docentes da Rede em cada CMEI, em 2004, as categorias de concurso dos docentes e a média da relação adulto/criança, justificando a abertura de novos concursos para a Educação Infantil.

Quadro 15: Os docentes e a média da relação adulto/criança nos CEI e CMEI – 2004

CEI e CMEI	DOCENTES				Matrícula	Média Adulto / criança
	Monitora	Assistente de Creche	Serviços Gerais	Total		
Adelaide Tonon	02	13	05	20	145	13
AMAS	03	10	02	15	148	10
Corrente do Amor	03	07	03	13	130	10
Cristo Rei	02	08	01	11	100	11
Julia Volpato	04	07	05	16	200	08
Menino Jesus	04	12	04	20	235	08
Monteiro Lobato	06	01	03	10	106	09
Pedacinho do Céu	04	17	02	21	250	08
Vale Azul	02	09	01	12	120	10
TOTAL	30	84	26	138	1434	09

Fonte: Estudos da Coordenação de Educação Infantil/SMED (SARANDI, 2004b)

Observa-se, no Quadro Docente, que a Rede não contava, em 2004, com docentes concursados como Professor(a) e que predomina a figura do Assistente (6 horas / dia). O que chama a atenção são as variações do Quadro de um Centro para outro, como a Média de educadores por criança (varia de 8 a 13 crianças por educador). Uma das razões que explica tal variação é a categoria de concurso das educadoras, o que implica na qualidade, custo, número de profissionais, uma vez que difere a carga horária / dia, de cada categoria: Monitor: 4 horas, Assistente de Creche: 6 horas e Serviços Gerais em Sala: 8 horas. Observa-se também, que a categoria profissional do quadro difere muito de um CMEI para outro. Em todos eles tem educadora concursada como Serviços Gerais atuando em sala, entretanto, enquanto o CMEI Adelaide Tonom e Júlia Volpato contam com até cinco educadoras concursadas como Serviços Gerais (8 horas), em outro, por exemplo, o Monteiro Lobato, predomina Monitoras (4 horas).

Na ocasião da referida reunião, foi chamada a atenção das autoridades, para a relação entre demanda e vaga, conforme foi mostrado no Quadro a seguir:

Quadro 16: Relação entre demanda e vaga nos CEI e CMEI

Demanda	2.041 crianças
Oferta:	1.575 vagas = 53% da demanda

Fonte: Estudos da Coordenação de Educação Infantil/SMED (SARANDI, 2004b).

No quadro seguinte, a Coordenação mostrou o número de matrícula que seria efetivada em 2005, em cada uma das turmas da Educação Infantil e a % da demanda que seria atendida, demonstrando a falta de vagas na Rede de Educação Infantil de Sarandi.

Quadro 17: % da demanda que será atendida, na Rede (CEI e CMEI), em cada turma

TURMA	Nº de vaga	Perspectiva Atendimento
Berçário:	235	50%
Maternal	455	46%
Pré - I	430	62 %
Pré - II:	455	56 %

Fonte: Estudos da Coordenação de Educação Infantil/SMED (SARANDI, 2004b)

Fica evidente que dado ao rápido crescimento populacional de Sarandi, a Rede Pública de Educação Infantil não acompanhou o crescimento e não atende a demanda. Sobre a dificuldade de se conhecer a real demanda, Correa (2003, p. 8) escreveu:

A questão do atendimento na educação infantil é polêmica, concorda-se. Por um lado, porque não se tem clareza quanto à real demanda existente e, por outro, porque a matrícula por parte das famílias não é obrigatória, ainda que, do ponto de vista legal, seja dever do Estado oferecê-la. Como não se conhece com clareza a demanda existente, ou seja, quantas famílias querem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil, não sendo a matrícula uma obrigatoriedade, torna-se muito mais difícil exigir do Estado o seu referido "dever" de oferecimento de vagas a todos que assim o quiserem. Como cobrar do Estado que ele atenda uma demanda que não se conhece em termos quantitativos?

Diante da situação apresentada e a falta de recurso disponível para atender à urgente necessidade de ampliação dos equipamentos de Educação Infantil, foram instituídos na referida reunião. “os critério para matrícula nos CMEI’s³³” que priorizam as vagas para as crianças pobres, em situação de risco, filhos de mães que comprovem que trabalham fora e que a renda familiar não ultrapasse a dois³⁴ salários mínimos:

Para melhor regulamentação do CMEI, criou-se o decreto nº. 852/2004, normatizando os Critérios de Matrículas abaixo mencionados:

Os responsáveis pela criança deverão apresentar os seguintes documentos:

- Comprovante de trabalho³⁵;
- Comprovações: de renda da família (no máximo até 03 salários mínimos);
- Comprovante de residência (morar próximo do CMEI);
- Carteira de vacinação da criança;
- Constar na lista de espera do CMEI no ano anterior (SARANDI, 2006e, p. 12).

³³ Os convênios firmados entre os CEI e o Município permitem que 30% das vagas destas Instituições sejam para o atendimento “particular” (fora dos “critérios” e com cobrança de mensalidade).

³⁴ Quando foram instituído os critérios de matrícula, em dezembro de 2004, foi estabelecido até dois salários mínimos e no ano seguinte passou para até três salários

³⁵ Para trabalho sem registro, é exigido: declaração do empregador, constando RG e CPF com firma reconhecida e, para o trabalhador autônomo: declaração do trabalho informal, assinado pelo responsável e mais duas testemunhas com firma reconhecida.

Observa-se que, apesar do esforço, não foi possível, naquele momento, superar as recomendações de focalização e amenização da pobreza e os encaminhamentos foram, de acordo com o PNE/2001:

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (BRASIL, 2001, p. 15).

Sobre estabelecer critérios para se ter acesso a um direito constitucional que é de todos, diversos autores escreveram:

Autores como Souza e Rizzini (2001) e Souza (2001) têm denunciado essa e outras contradições: se na lei está reconhecido o direito da criança à educação infantil, na prática vemos a ausência de políticas sociais amplas para a sua efetiva implantação e, ainda, discriminatórias e violentas contra as crianças, sobretudo as de baixa renda (MAGALHÃES; BARBOSA 2003, p. 6).

Essa situação nos lembra Rosemberg (1994) ao recomendar que as constatações da realidade da Educação Infantil Nacional, contudo, não podem servir como fundamento para a recusa de discutir e, conseqüentemente, de lutar pela expansão da oferta de vagas. Assim, não só a defesa da ampliação de vagas é necessária, mas a defesa da qualidade também. A autora tece considerações sobre o reiterado desrespeito com que as políticas de Educação Infantil têm sido implementadas no Brasil e denuncia que, tradicionalmente, a maioria das creches e pré-escolas para a população de mais baixa renda é marcada por um atendimento "pobre".

Não considero linguagem dramática ou emocional afirmar que no Brasil hoje o sistema de atendimento às crianças pequenas em pré-escolas, mas especialmente nas creches, constitui uma iniciação precoce, uma socialização, desde muito cedo, de pessoas que viverão, ao longo da vida, uma trajetória de usuário desrespeitado

pelos serviços que concretizam e operacionalizam as políticas sociais. Uma história de não-cidadão (ROSEMBERG, 1994, p.155).

Em 2005 foi criado na SMED, a Divisão de Educação Infantil- DEI/SMED com atribuição administrativa e pedagógica. E neste mesmo ano a SMED iniciou as discussões sobre o Plano Municipal de Educação³⁶– PME e seus diversos setores foram mobilizados a participar. Os dados apresentados pela DEI/SMED no **Diagnóstico da Educação Infantil de Sarandi** (SARANDI, 2005a), para o PME, retratam as políticas de Educação Infantil implantada ao longo dessa história.

Quadro 18: Número de matrícula por faixa etária na Educação Infantil, em 2005.

Atendimento	0 a 3 Anos		4 a 6 anos		Total de Crianças na Educação Infantil	
	Matricula	%	Matricula	%	Número	% total
C.E.I.	159	5	231	8	390	14
C.M.E.I	562	18	604	20	1166	38
ESCOLA	-----	--	1469	48	1469	48
TOTAL	721	24	2304	76	3025	100

Fonte: Diagnóstico da Educação Infantil de Sarandi (SARANDI, 2005a).

Observa-se que os Centros de Educação Infantil (CEI e CMEI) atendem 52 % das 3025 matrículas da Educação Infantil, ou seja, 1556 matrículas, sendo 24% de crianças de zero a três anos (721) e 28% de quatro a seis anos (835 crianças). Observa-se também que, embora os Centros não apresentem diferença significativa entre os números atendidos nas duas faixas etárias, por causa do atendimento de Pré nas Escolas, 76% do total das vagas ofertadas na Educação Infantil, são para crianças de quatro a seis anos, com idades mais próximas do Ensino Fundamental.

³⁶ Em 2005 a SMED deu início às discussões referentes ao PME. Entretanto estas discussões não avançaram e o documento não foi concluído. Sobre o PME ver: BRASIL. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2005a

Quadro 19: Total de educadoras nos C.M.E.I.

Centro	Professor	Monitor	Assistente	Serviços Gerais	TOTAL Concurso	Estagio	Total Geral
Adelaide Tonom	3	3	6	4	16	1	17
Corrente do Amor	3	2	8	2	15	1	16
Cristo Rei ³⁷	2	3	5	0	10	3	13
Julia Volpato	3	5	6	5	19	4	23
Menino Jesus	3	2	15	4	23	1	25
Monteiro Lobato	2	2	5	2	11	3	14
Pedacinho do Céu	4	6	13	4	26	6	33
Vale Azul	2	2	8	0	12	3	15
Vinicius de Moraes	1	1	4	2	8	5	13
Total	23	26	70	23	142	27	169
%	14	15	41	14	--	16	--

Fonte: Diagnostico da Educação Infantil de Sarandi. (SARANDI, 2005a).

Observar que 41 % das docentes municipais da Educação Infantil são concursadas como Assistente de Creche, cargo que não era exigido magistério. As demais categorias giram em torno de 14 a 16%. Ressalta também uma porcentagem expressiva de estagiárias³⁸ complementa o Quadro Docente dos CMEI's. O estagio não constitui vínculo empregatício, o contrato pode ser de até dois anos e o salário é menor do que um profissional.

Quadro 20: Educadoras sem o magistério em 2005

Centro	Professor	Monitor	Assistente		S.G/sala		Total sem magistério
			Total	Sem magistério	Total	Sem magistério	
Adelaide Tonom	0	0	6	1	4	0	1
Corrente do Amor	0	0	8	3	2	0	3
Cristo Rei	0	0	5	2	0	0	2
Julia Volpato	0	0	6	2	5	1	3
Menino Jesus	0	0	15	2	4	0	2
Monteiro Lobato	0	0	5	0	2	1	1
Pedacinho do Ceu	0	0	13	5	4	2	7
Vale Azul	0	0	8	1	0	0	1
Vinicius de Moraes	0	0	4	1	2	0	1
Total	0	0	70	17	23	4	21

Fonte: Diagnostico da Educação Infantil de Sarandi (SARANDI, 2005a)³⁹.

³⁷ O CEI Cristo Rei foi aqui incluído porque, dado ao convênio com a SMED, os funcionários do estabelecimento são cedidos pelo Município.

³⁸ A presença de estagiárias nos Centros, exercendo função docente, tem inicio, em 2001. Ver Quadro 25: Números do CMEI VALE AZUL, desde sua criação.

³⁹ Considera-se o número de 169 educadoras como o universo, conforme dado do Quadro 20.

Observa-se que, para fins de concurso, para a categoria de monitor, era exigido o curso de magistério e, para assistente não se exigia escolaridade. Observar também que, nove anos após a promulgação da LDB/96, o Município ainda conta, em seu quadro docente, com 21 educadoras sem magistério, ou seja, 12 % do seu universo. Esse dado local coincide com os dados do PNE: “Em torno de 13% dos professores possuem apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em Nível Médio e 20% já têm o Curso Superior” (BRASIL, 2001, p. 11).

Vale a pena ressaltar, conforme já foi pontuado, que o Município já vinha custeando formação em serviço para estas profissionais, o CND, desde 1999, e a explicação para esta condição, sem magistério ainda em 2005, é que se trata de dois tipos educadoras. No primeiro grupo, estão aquelas que já cursaram o CND, mas não foram aprovadas e, no outro, são as educadoras já perto da aposentadoria e que se recusam em fazê-lo, por razões pessoais.

Quadro 21: Educadoras com curso superior completo em 2005

Centro	Professor	Monitor	Assistente	Serviços Gerais	Total no Centro
Adelaide Tonom	4	2	1	0	7
Corrente do Amor	0	3	2	0	5
Cristo Rei	0	0	0	0	0
Julia Volpato	0	2	1	0	3
Menino Jesus	1	2	1	0	4
Monteiro Lobato	1	1	0	0	2
Pedacinho do Céu	3	5	1	0	9
Vale Azul	0	2	0	0	2
Vinicius de Moraes	0	2	0	0	2
Total	9	19	6	0	34

Fonte: Diagnostico da Educação Infantil de Sarandi. (SARANDI, 2005a).

Observa-se que 20 % das docentes já concluíram o curso superior em 2005, representando significativo avanço, uma vez que em 2001, apenas uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil tinha esta escolaridade⁴⁰.

⁴⁰ Ver Quadro 11

Quadro 22: Educadoras cursando o Superior em 2005

Centro	Professor	Monitor	Assistente	Serviços Gerais	Total no Centro
Adelaide Tonom	0	0	1	2	3
Corrente do Amor	0	0	0	0	0
Cristo Rei	1	0	1	0	2
Julia Volpato	0	1	1	0	2
Menino Jesus	0	0	0	0	0
Monteiro Lobato	0	1	0	1	2
Pedacinho do Céu	0	0	0	0	0
Vale Azul	0	1	2	0	3
Vinicius de Moraes	0	0	2	0	2
Total	1	3	7	3	14

Fonte: Diagnostico da Educação Infantil de Sarandi. (SARANDI, 2005a).

O Quadro revela que 9% estão cursando o Ensino Superior. Vale a pena ressaltar que enquanto a Lei privilegia o docente do Ensino Fundamental, com o custeio por parte do Município do Curso Superior, os docentes da Educação Infantil, não são agraciados com este benefício, dado a falta de recurso disponível para esta etapa .

Em outubro de 2005 a Divisão de Educação Infantil promoveu o II Encontro Anual com as Coordenadoras Administrativas e Pedagógicas dos CEI e CMEI onde foram discutidos, as conquistas, avanços e retrocessos da Educação Infantil durante o ano. Na ocasião, o grupo levou ao Secretário Municipal de Educação e ao Prefeito, que participaram do evento, as conclusões das Avaliações⁴¹: O que deu certo? Quais foram os avanços? Onde não avançamos ou onde retrocedemos? O que não podemos repetir? O que e em que precisamos avançar? Entre as conclusões destacamos:

Quadro 23: Avaliação da Educação Infantil, pelas coordenadoras dos CEI's e CMEI's: O que e em que precisamos avançar?

- Ampliar o quadro de pessoal da Divisão de Educação Infantil, visando melhorar ainda mais a organização do trabalho da Educação Infantil, para assim, contribuir para as questões pedagógicas, administrativas; (Observa-se, por exemplo, que, tem muito mais pessoas envolvidas com o Ensino Fundamental do que com a Educação Infantil);
- Revisar a proposta pedagógica, complementando-a com as discussões sobre inclusão de crianças com necessidades especiais e da lei-10639/2003, que aborda a História e Cultura Afro- Brasileira e Africana;
- Possibilitar que cada Centro tenha autonomia para fazer a distribuição do horário do quadro de pessoal, conforme as necessidades específicas de cada instituição.
- A SMED organizar o quadro de funcionários dos CMEI com antecedência, se possível ao final de cada ano letivo, para que assim as educadoras possam “se organizar” para a turma do ano seguinte;

⁴¹ O grupo das coordenadoras foi dividido, aleatoriamente, em três subgrupos: vermelho, amarelo e verde. Cada grupo discutiu um aspecto de avaliação. Grupo amarelo: O que deu certo? Quais foram os avanços? Grupo verde: O que e em que precisamos avançar? Grupo vermelho: O que não podemos repetir? Onde não avançamos ou retrocedemos? (SARANDI, 2005b).

- Rever os termos do convenio dos CEI. Especificando, com clareza, o que cabe a SMED e o que cabe às entidades;
- A SMED ter o olhar também voltado para a Educação Infantil que também é a Educação Básica, e não somente para o Ensino Fundamental;
- A SMED organizar ações que possibilitem a integração dos CMEI's com outras Secretarias Municipais, principalmente com Ação Social e Saúde visando o atendimento integral da criança.
- Exigir exames de saúde como critério de matrícula tanto da criança (avaliação pediátrica), quanto à mãe (preventivo de câncer de mama e colo do útero);
- Ter na DEI/SMED psicóloga e fonoaudióloga, especialmente para a Educação Infantil;
- Rever a questão do horário dos funcionários dos Centros, que são obrigados a fazer “hora de almoço”, lembrando que os Centros não param na hora do almoço e não fecham neste horário, e que tão pouco existe nos CEI e CMEI, um local disponível para este fim.
- O Município e a SMED estabelecerem como meta a ampliação e reformas dos Centros;
- O Município fornecer uniforme para os educadores e funcionários e materiais de proteção para as funcionárias, principalmente luvas, máscaras e jalecos para as educadoras do Berçário e Maternal;
- A SMED se empenhar na entrega dos materiais em tempo hábil;
- A DEI/SMED organizar Formação Continuada para a Educação Infantil;
- O Município possibilitar um veículo exclusivo para a Educação Infantil; a fim de atender os Centros e a DEI;
- Garantir Plano de Carreira para a Educação Infantil;
- Maior reconhecimento e valorização dos cursos oferecidos (CNS/ CND);
- A SMED permitir que os Centros realizem maior número de promoção para arrecadação de verbas;
- A DEI dar assessoria aos Centros para a construção de seus PPP;
- Autorizar os Centros a dispensar as crianças nos dias do planejamento pedagógico e nos dias de luto, para o Centro;
- A Secretaria de Educação demonstrar mais interesse, compreensão e respeito pela Educação Infantil;
- Possibilitar nos Eventos promovidos pela SMED, um espaço para exposição dos trabalhos da Educação Infantil

Fonte: Avaliação da EI, pelas coordenadoras dos Centros (SARANDI, 2005b, p. 5-6).

Interessante observar que certas reivindicações, como “permissão para que os Centros realizem maior número de promoção para arrecadação de verbas”, reportam ao período anterior à integração da Educação Infantil à SMED, quando as instituições eram vinculadas à Assistência Social e dependiam destes eventos, conforme consta em diversos Históricos. Este tipo de reivindicação mostra que, mesmo tendo dois mantenedores, SMED e APMI, a questão do recurso ainda aflige os profissionais da Educação Infantil.

Os recursos repassados pela APMI eram administrados pela direção, como os valores repassados não eram suficientes, havia a necessidade de complementação de recursos, por isso se fazia promoções. Eram feitas festas juninas com o objetivo de angariar fundos, para a manutenção do Centro; tinha-se a venda de “votos” para “Sinhazinha e Sinhozinho” da festa. Outra forma de melhorar a arrecadação era a colaboração espontânea dos pais, com o pagamento de uma taxa de R\$ 5,00 (SARANDI, 2006h, p. 8).

Em 2005, com a alteração no convênio entre o Município e a Associação AMAS, os

servidores municipais cedidos ao CEI AMAS desde a sua criação em 1985, foram remanejados entre os oito CMEI e a Associação passou a contratar seus próprios funcionários. Sobre esse assunto, Campos recomenda:

No Brasil, como são muitos os órgãos que financiam e estabelecem convênios com instituições de educação infantil, observa-se, em cada município e estado, a coexistência de uma multiplicidade de critérios e padrões adotados. A partir da vigência do novo quadro legal, é provável que muitos desses programas tenham de adequar seus critérios às novas exigências legais, principalmente no que se refere à qualificação dos profissionais (CAMPOS, 1998, p. 47).

Em 2006, foi realizado o primeiro concurso para professora, específico para a rede dos CMEI. Foram contratadas⁴² trinta e três professoras, com carga horária de 40 horas semanais, para atuar nas turmas de Pré-I e II, dos CMEI's. Em 2003, a SMED já havia sido feito uma tentativa de contratar professores para os Centros, entretanto, como o concurso não havia sido específico para a docência nos CMEI, as professoras que, inicialmente, foram lotados naquelas Instituições pediram a transferência para as Escolas, na primeira oportunidade surgida.

Ainda em 2006, foram contratadas, também por concurso público, tres Pedagogas para atuarem como Coordenadora Pedagógica nos Centros de Educação Infantil e ainda há vagas para o cargo, em mais seis CMEI. No mesmo ano, foram abertas 16 vagas para concurso de Assistentes de Creche, apenas uma candidata foi aprovada e não pode ser contratada, por que não tinha concluído o curso de magistério, exigido como requisito para o cargo. Com isso, as docentes concursadas como Serviços Gerais continuaram, por tempo indeterminado, atuando em sala, conforme vinham reivindicando, mesmo aquelas que não concluíram o Curso de Magistério. Também as Estagiárias dos Cursos de Magistério e Pedagogia permaneceram completando o Quadro Docente dos CMEI's, devido a falta de pessoal concursado.

Com base nos dados do Histórico do CMEI Pedacinho do Céu (2006h, p. 11-15), foi

⁴² Edital nº. 092/2006

construído a Quadro 24 que mostra a ação política do Município em relação à Educação Infantil nos últimos dez anos:

Quadro 24: Número de matrículas no CMEI Pedacinho do Céu ao longo de sua história.

Ano	Faixa Etária	Total Matrícula	Nº de Matrícula	Nº. educadora	Relação adulto/criança
1995	0 a 3	190	100	11	9
	4 a 6		90	4	22
1996	0 a 3	225	75	8	9
	4 a 6		150	11	14
1997	0 a 3	276	84	10	8
	4 a 6		192	8	24
1998	0 a 3	260	75	8	9
	4 a 6		185	6	30
1999	0 a 3	225	100	13	8
	4 a 6		125	6	21
2000	0 a 3	225	75	12	6
	4 a 6		150	10	15
2001	0 a 3	225	75	18	4
	4 a 6		150	15	10
2002	0 a 3	225	75	16	5
	4 a 6		150	14	11
2003	0 a 3	250	100	18	5
	0 a 6		150	12	12
2004	0 a 3	250	100	28	5
	4 a 5		150	12	12
2005	0 a 3	242	135	28	5
	4 a 5		107	12	9
2006	0 a 3	242	136	25	5
	4 a 5		106	12	9

Fonte: Histórico CMEI Pedacinho do Céu (SARANDI, 2006h). Organizados por esta pesquisadora.

Observa-se no Quadro uma menor relação adulto/criança nas turmas de zero a três anos, a partir de 2001, variando entre quatro a cinco crianças por adulto, denotando avanço na melhoria na qualidade, uma vez que, nos anos anteriores, essa relação variava de seis a nove crianças. O mesmo se observa na faixa etária de quatro a seis anos, que chegou a ser de 30 crianças por adulto no ano de 1998 e baixou significativamente a partir de 2001. O PNE, no Diagnóstico da Educação Infantil, evidencia esta questão ao mostrar a relação do número de criança por professor nas turmas de quatro a seis anos: “Esfera municipal: 21 crianças por professor; Esfera estadual: 23 crianças por professor; Esfera privada: 18 crianças por professor” (BRASIL, 2001, p. 12).

O Quadro 24 também evidencia que os anos de 1997 e 1998 registram os maiores números, tanto nas matrículas quanto na relação adulto/criança, de todo o período da história deste

CMEI, traduzindo o esforço para ajudar a resolver a questão do acesso, porém, ignora a discussão sobre a qualidade. Quanto à proporção de educadoras por faixa etária, Correa (2003) recomenda que garantir um padrão de qualidade é condição que jamais pode se perder de vista, já que na história da Educação Infantil a marca de sua expansão sempre foi a precariedade:

Assim, a razão adulto/criança mostra-se importante porque, além de relacionar-se com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área, especialmente as professoras. Embora muitos estudos tenham-se realizado e a idéia da necessária formação específica já esteja bastante difundida, estando contemplada na nova LDB em seu art. 62, há ainda muito que fazer para que se supere um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, "criativo" e gostar de crianças (CORREA, 2003, p. 14).

Ainda com referencia ao Quadro 24, chama atenção o aumento significativo no nº. de atendimento de crianças da faixa etária de zero a seis anos, a partir de 2003. A transferência do Pré III, em 2003, para as Escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, possibilitou o remanejamento das vagas remanescentes, para as turmas de zero a três, como se evidencia no quadro.

Em 2005 e 2006, evidencia-se no referido Quadro, uma inversão nos números, em que se observa um maior atendimento a criança na faixa etária de zero a três do que de criança de quatro a seis anos. Isto é explicado pela abertura de turmas também de pré-II nas Escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, possibilitando, com isso, transferir as vagas para essa faixa etária. Nestes dois anos, observou-se uma diminuição no número geral de atendimento no CMEI. Contribuiu para este fato, a inauguração do CMEI Vinicius de Moraes, em 2005, o que possibilitou a redistribuição do número de vagas e diminuir o número de matrícula nos demais CMEI's. Esta ação possibilitou aproximar o número real de atendimento do número ideal de matrícula, que é de 225 crianças neste CMEI.

Dados do Histórico do CMEI Vale Azul (SARANDI, 2006g), possibilitaram a construção do Quadro 25, que retrata parte da história da Instituição e reflete as políticas de Educação Infantil adotadas no Município nas duas últimas décadas:

Quadro 25: Números de matrícula e de educadores do CMEI VALE AZUL, desde sua criação

Ano	Crianças Matriculadas		Total Matrícula	Categoria				
	0 a 3	4 a 6		Professor	Monitor	Assistente	Serviços Gerais	Estagiária
1993	30	17	47	1	-	1	2	-
1994	38	27	65	1	-	1	2	-
1995	43	20	63	-	-	2	2	-
1996	46	44	90	-	-	4	1	-
1997	35	44	79	-	-	3	3	-
1998	22	49	71	-	-	4	1	-
1999	27	36	63	-	-	4	1	-
2000	53	99	152	-	1	10	3	-
2001	50	130	180	-	2	10	2	3
2002	53	87	140	-	3	10	1	3
2003	60	60	120	-	2	8	3	5
2004	60	60	120	-	2	9	1	4
2005	48	51	99	-	2	8	-	5
2006	51	53	104	2	2	7	-	3

Fonte: Organizados por esta pesquisadora, com base no Histórico do CMEI Vale Azul (SARANDI, 2006g).

Observa-se no Quadro 25, que educador concursado como Professor consta apenas nos dois primeiros anos de funcionamento deste CMEI (1993 e 1994), voltando a constar em 2006, ou seja, dez anos após a promulgação da LDB/96. Observa-se também que para atender as reivindicações a favor de pré-escola de qualidade, de caráter pedagógico, em 2000 a prefeitura passou a realizar concurso público para monitoras, exigindo o magistério, em substituição às “Tias”. Observa-se também que antes daquele ano, a creche contava apenas com as Assistentes e Serviços Gerais.

O Quadro 25 também mostra a partir de 2001, a presença dos estagiários, no Quadro Docente dos CEI e CMEI. Consta também no Histórico do CMEI Vale Azul (SARANDI, 2006g, p. 1-2), que o elevado nº. de matrículas no período de 2000 a 2002, se deu por força da demanda, entretanto devido a falta de espaço físico, grande parte das crianças eram

atendidas em uma escola próxima, Escola Municipal Gabriel Sampaio, situado no mesmo Distrito. Aqui se evidencia uma preocupação maior com a quantidade do que com a qualidade do atendimento.

Dados do CMEI Julia Volpato (SARANDI, 2006f, p. 18), desde sua criação em 1994, também refletem parte das Políticas de Educação Infantil do Município.

Quadro 26: Número de matrículas no CMEI Julia Volpato ao longo de sua história.

Ano	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Matrícula	58	75	108	107	140	162	107	187	210	168	187	168	189

Fonte: Histórico do CMEI Julia Volpato (SARANDI, 2006f, p. 18).

Observa-se que, a partir de 2001, o número ° de crianças atendidas no CMEI Julia Volpato, ampliou significativamente, extrapolando sua capacidade em 2002. É importante ressaltar que a redução do número de matrículas observado no ano de 2005, se deu devido a transferência de várias crianças para o novo CMEI, Vinícius de Moraes, localizado num bairro próximo. Em 2006 o aumento se deu por que o CMEI ofertou duas turmas de Pré II, de período parcial, visando dar conta da demanda.

Para complementar o Diagnóstico da Educação Infantil do Município, a DEI/SMED, fez o levantamento do número de crianças matriculadas na Educação Infantil nos últimos sete anos e obteve os seguintes dados:

Quadro 27: Número de crianças matriculadas na Educação Infantil no período de 2000 a 2006:

Ano	Total de matrícula						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
CEI e CMEI	1530	1572	1470	1419	1384	1566	1619
Escola	502	729	1037	1197	1302	1469	1354
Total	2032	2301	2507	2616	2606	3025	2973
% de crescimento / relação ano anterior		+ 13%	+ 9%	+ 3%	- 0,03%	+ 17%	-1,8%

Fonte: Diagnóstico da Educação Infantil em Sarandi (SARANDI, 2005a)

Observa-se, no quadro acima que a expansão se dá devido a ampliação de matrícula nas turmas de Pré das Escolas de Ensino Fundamental, enquanto que os CEI e CMEI apresentaram oscilações significativas de um ano para outro, inclusive com elevada redução

no número de atendimento no ano de 2004⁴³. Sabe-se que uma Educação Infantil de qualidade, pública ou privada, não está difundida em todo o país, tanto em relação ao acesso, no caso das instituições públicas, quanto em relação aos atendimentos prestados, quer pela qualidade das estruturas físicas, quer pela qualificação dos profissionais que atuam nas instituições, e nesse caso, a pública e a privada, muitas vezes, equiparam-se nesta (des)qualificação.

Em 2006, ganhou força, no meio dos profissionais da educação, as discussões em torno do FUNDEB e do Ensino Fundamental de nove anos⁴⁴, que afetaram diretamente a Educação Infantil local e nacional. O novo Fundo vem sendo anunciado como “solução” para a questão do financiamento da Educação Infantil. Outra alteração importante foi a Lei federal n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, e a Deliberações do CEE/PR n.03/06 e n. 05/2006, que regulamentam sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [...] (BRASIL, 2006c).

Cumprindo estas novas legislações, no final de 2006, a SMED abriu as matrículas para o ano letivo de 2007, observando:

- Pré-III as crianças que completarão cinco anos em 2007.
- Primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, as crianças que completarão seis anos em 2007.

⁴³ Vale ressaltar que no período de escrita desta dissertação, que tentou-se buscar junto à SMED, APMI e Secretaria de Ação Social, dados referentes ao total de crianças atendidas na Educação Infantil, nos anos anteriores à integração, ou seja, antes do ano de 2000, entretanto, devido à escassez de documentos e arquivos, não se tem os dados da época.

⁴⁴ Ambas implantadas em 2007.

- Primeiro ano do Ensino Fundamental de oito anos, as crianças que completarão sete anos em 2007.

Os 11 Centros atenderam, em 2006, em torno de 1.650 crianças de zero a cinco anos, em período integral, nas turmas de Berçário a Pré-II⁴⁵. No Pré-III da Rede Municipal, em torno de 1500 crianças matriculadas vêm sendo atendidas desde 2003, em período parcial, nas 17 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil, sendo que oito delas atenderam, também, em período parcial, aproximadamente 200 crianças de Pré-II.

Diante do exposto, percorremos a Trajetória das Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Sarandi-PR, no período de 1978 a 2006, objetivo deste capítulo. Ficou claro neste estudo, que a singularidade de sua trajetória não a faz única e que as Políticas de Educação Infantil implantadas no Município de Sarandi guardam estreita relação com as políticas emanadas pela esfera federal, fazendo parte de um contexto maior.

Evidencia-se, na análise desta trajetória de quase trinta anos, que as transformações sociais e as alterações legais, acarretaram mudanças na concepção, na nomenclatura e na vinculação da Educação Infantil Nacional e, por conseguinte, também em Sarandi. Entretanto as condições socioeconômicas do município não deram conta de superar as dificuldades impostas pela precariedade histórica dos investimentos nesta etapa, comprometendo a implementação das políticas públicas, a democratização do direito e qualidade da oferta, tanto no que refere ao atendimento da demanda, quanto na infraestrutura de suas Instituições e valorização profissional.

⁴⁵ Com exceção do CEI Assistência Betel, que atende de zero a seis anos, ou seja, do Berçário a Pré-III.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a análise das Políticas de Educação Infantil no Município de Sarandi-PR, no período de 1978-2006, almeja-se estar contribuindo para o enriquecimento dos debates, que buscam, nas críticas e nas interferências, avançar na qualidade da Educação Infantil do Município.

Dada à importância da temática, espera-se que esta pesquisa provoque o desafio de se aprofundar o estudo, como uma forma de avançar no que foi produzido até o momento. Defende-se o conhecimento da realidade como o caminho mais profícuo na direção de uma Educação Infantil de qualidade. Uma questão que merece o aprofundamento dos estudos versa sobre os recursos para a Educação Infantil e o impacto do FUNDEB nesta etapa.

O procedimento adotado nesta pesquisa, de articulação entre as esferas particular e universal, ou seja, entre as Políticas Públicas para a Educação Infantil no Município de Sarandi- PR, no período de 1978 a 2006, com as Políticas Econômicas e Sociais estabelecidas nos cenários nacionais e mundial, possibilitou a compreensão das implicações das relações sociais de produção nas Políticas Municipal de Educação Infantil.

A hipótese inicial desta pesquisa afirma que: As Políticas Públicas de Educação Infantil implantadas no Município de Sarandi - PR, no período de 1978 a 2006, têm intrínseca relação com esferas muito mais amplas e afetam sua especificidade. Entende-se, aqui, por “esferas muito mais amplas”, o cenário histórico-econômico da sociedade, as transformações sociais, a mundialização do capital, as teorias econômicas que definem as funções do Estado e as prioridades, que traçam as direções e estratégias de reformas nas políticas sociais dos países devedores.

Evidencia-se que a implantação das diretrizes em países como o Brasil, se dá pela via da cooperação, da intervenção e das condicionalidades cruzadas, que impõem uma agenda de reformas e ajustes estruturais a serem seguidos pelos países tomadores de empréstimos, como condição para liberação dos mesmos. Vale lembrar que, na década de 1970, muitos países endividados, incluindo o Brasil, renegociaram sua dívida externa junto às IFM's, que

impuseram, como condicionalidades, que o governo nacional adotasse programas de estabilização e de reformas de estrutura econômica conforme as exigências do empregador.

Entre as várias Organizações foram destacadas o BM, que é uma IFM, e as Humanitárias: UNESCO e UNICEF, por serem as que mais interferiram nas Políticas Públicas dos países da América Latina. As Organizações Humanitárias, em consonância com as IFM's, afirmam atuar pelas vias educacionais, com o propósito de reduzir as condições de desigualdades sociais, todavia essas agências representam os interesses do capital, agindo, portanto, em conformidade com a sua manutenção, e cada vez mais criam meios para assegurar aos países capitalistas, detentores dos recursos, mecanismos de influência e decisão nos rumos das políticas econômicas e sociais dos diferentes países, sobretudo do hemisfério sul, tidos como periféricos. Assim, é válido afirmar que essas Organizações vêm atuando no direcionamento das políticas públicas e das reformas implementadas pelos governos nacionais, dentre elas, as Reformas do Estado e da Educação.

A educação da criança pequena, menor de sete anos, desponta e se desenvolve vinculada às relações sociais de produção, em cada momento histórico, construindo no Brasil uma trajetória de mais de um século de Educação Infantil, embora somente nos últimos 17 anos tenha sido reconhecida como direito das crianças e dever do Estado, após sua inclusão na CF/88. Porém por contingência dos ajustes econômicos impostos pela política neoliberal, a Educação Infantil enfrenta a falta de recurso, devido à priorização ao Ensino Fundamental, recomendada pelos acordos econômicos multilaterais.

A questão do financiamento para a Educação definida pelo FUNDEF – Lei 9424/96, dificulta aos municípios com baixa arrecadação o cumprimento do dever constitucional de oferecer e garantir o atendimento, em creche e pré-escola pública, a todas as crianças de zero a seis anos. A municipalização da Educação Infantil e o FUNDEF têm justificado, em muitos municípios, a falta de investimento na Educação Infantil.

A pesquisa possibilitou observar, que as políticas públicas, de matizes econômicos, recomendadas para a Educação Infantil, são justificadas com o discurso, de que a educação é uma arma contra a pobreza e ao investir na pré-escola, está se construindo capital humano

futuro. As Organizações Multilaterais recomendam Políticas Públicas focalizadas, ou seja, dirigidas a setores da sociedade com carências pontuais, o que tem contribuído para a negação do princípio da universalidade dos direitos sociais. Dessa forma, a Educação Infantil deixa de ser vista como um direito de cidadania e passa a ter uma oferta focalizada, ou seja, oferecida apenas para aqueles que dependem da proteção estatal e por isso de forma emergencial, sem investimentos na qualidade. Consta-se que, pautando-se recomendações de focalização na pobreza e de redução dos investimentos na área social, as Organizações Multilaterais definiram os modelos de Educação Infantil de baixo custo a ser adotado pelos países periféricos ou em desenvolvimento.

Em Sarandi, a história da EI teve início na década de 1970, no mesmo momento em que houve uma acentuada proliferação de instituições de Educação Infantil em todo o Brasil. Isso se deu motivado pela inserção da mulher brasileira no mercado de trabalho, o que acarretou a necessidade de se ter um lugar para as mães deixarem os filhos pequenos enquanto trabalhavam, explicitando uma relação entre o singular com o universal. As Políticas Públicas para a Educação Infantil implantadas no Município fazem parte de um contexto maior e representam uma unidade de um universo e desse modo percorrem os caminhos trilhados pela concepção de Educação Infantil vigente em cada época.

As primeiras Instituições de Educação Infantil do município foram as creches, criadas na década de 1970 com a finalidade de prestar atendimento assistencial de amparo e cuidado, em horário integral, às crianças de baixo poder econômico, enquanto que, as turmas de Pré - escolar, foram organizadas na década de 1990, no espaço físico das Escolas, em horário parcial e eram destinadas às crianças de seis anos, filhos da classe com melhor poder econômico, com a finalidade preparatória para o Ensino Fundamental.

A pesquisa mostra que a Educação Infantil de Sarandi, embora tenha 30 anos de existência e apresentado visíveis avanços na questão da qualidade, em especial nos últimos seis anos, ainda convive com dicotomias históricas, oriundas dos objetivos e finalidades diferentes, estabelecidas na criação das creches e pré-escolas, e que ainda persistem, embora as discussões sobre a finalidade têm sido tema dos debates organizados pela DEI/ SMED, com os dirigentes e profissionais da educação,.

Conforme já foi observado, o final da década de 1970 e a década de 1980 no Brasil foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil, movimentos de bairro, sindicatos, entre outros, que lutavam por acesso a creches. Estas mobilizações também aconteceram em Sarandi, e, em resposta, foram criadas, naquele período, as cinco primeiras creches do Município, entretanto a qualidade ficou em segundo plano. Tampouco existiam leis que regulamentassem esse atendimento, que se deu particularmente, por meio do repasse de recursos públicos às entidades filantrópicas e/ou comunitárias, criadas com finalidade moralizadora e higienista.

Naquela época (final da década de 1970 e década de 1980), as Organizações Multilaterais já recomendavam a redução do papel do Estado e a participação da sociedade, que passava a ser responsabilizada pela proteção social, por meio das OSC's e ONG's, mesmo que na maioria das vezes, as condições fossem precárias. Nas décadas posteriores, mesmo passando a ser direito constitucional e primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil continuou, por recomendações dos principais documentos produzidos pelas Organizações Multilaterais, a ser Programa de baixo custo e investimento pobre, com a finalidade de liberar as mães para o mercado de trabalho, a fim de redimir a pobreza familiar.

A Reforma Constitucional de 1996 que criou o FUNDEF e a integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino, definida pela LDB/96, deixaram a Educação Infantil à mercê da própria sorte, dependendo da boa vontade dos gestores municipais. Significou na prática, a transferência das creches para o âmbito dos órgãos de educação. No caso de Sarandi, foi transferida para a SMED a responsabilidade pela Rede de Creche.

Historicamente, a Educação Infantil no país tem sido marcada pela precariedade da qualidade e no Município estudado, confirmou-se que, ao longo de sua história, ela vem sendo organizada pela lógica da pobreza, sem investimentos significativos. É preciso superar o histórico e enraizado caráter precário dos serviços destinados ao atendimento à infância popular, com o cuidado em não transformar a prioridade da oferta para as crianças oriundas de famílias de baixa renda, em uma oferta de baixa qualidade.

Portanto, é imprescindível exigir um comprometimento cada vez maior dos gestores em relação a essa etapa da educação. Garantir a implementação das políticas públicas, a democratização do direito e a oferta de qualidade, tanto no que refere ao atendimento da demanda, quanto na infra-estrutura de suas Instituições e valorização profissional, é um desafio que não pode ser perdido de vista.

Diante da constatação de que a Educação Infantil nacional e inclusive a de Sarandi, está organizada sob a égide do "Consenso de Washington", encerramos este estudo aceitando a hipótese inicial de que As Políticas Públicas de Educação Infantil implantadas no Município de Sarandi - PR, no período de 1978 a 2006, guardam intrínseca relação com esferas muito mais amplas, que afetam sua especificidade. Não seria exagero afirmar que essa relação envolve, inclusive e destacadamente, as Organizações Multilaterais: BM, UNESCO e UNICEF.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Papirus, v. 9, 1991.

ALMEIDA, O. A. **A educação infantil na história, a história na educação infantil**. 2002. Disponível no site: <<http://www.omep.org.br>>. Acesso em: 14 nov. 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRIOLLI, I.A. A políticas neoliberais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 13, jun. 2002. Disponível em: <www.firgoa.usc.es>. Acesso em: 4 maio 2005.

ANTUNES, L. Keynesianismo In: SILVA, F. C. T. et al. **Enciclopédia de guerras e revoluções do século XX: as grandes transformações do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2004. p. 507-508.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 maio 2005.

ARELARO, L.R.G. Financiamento e qualidade da educação brasileira. In: DOURADO, L. F. **Financiamento da educação básica**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ. **População urbana de Sarandi**. s/d. Disponível em: <<http://www.ampr.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

ASSOCIAÇÃO OBRA DO BERÇO, s/d. Dados sobre o assunto, disponível em: <www.mapadoterceirosetor.org.br/conteudo.aspx?Pg=43>. Acesso em: 25 out. 2007.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação infantil municipal. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 33, n. 80, p. 49-71, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 maio 2005.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. Versão Preliminar. Washington, DC, Mayo 1995.

_____. **Do confronto à colaboração:** relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. 2000. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2005.

_____. **Instituições do Banco Mundial.** s/d. Disponível em < www.bancomundial.org.br >. Acesso em: 17 maio 2006.

BARRETO, A. M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 1-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

BENADUCE, G. M. C.; SILVA, V, L, Da.; MELO D.H.C.T. B. Planejamento e Estrutura Urbana em Sarandi-Pr. 2003. COLÓQUIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS GEODÉSICAS, 3. **Anais...** Disponível em: <http://geodesia.ufsc.br/Geodesiaonline/arquivo/GeoColoq_2003/artigos/T085.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2007.

BOARINI, M. L; YAMAMOTO, O. H. Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. **Revista Psicologia**, v. 13, n.1, p. 59-72, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.452:** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1943.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional:** Lei nº. 4.024. Brasília, DF: Ministério da Educação. 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional:** nº. 5692/71. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1971.

_____. **Textos sobre educação pré-escolar.** Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1981.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Assembléia Nacional Constituinte, out. 1988.

_____. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado.** Brasília, DF Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional: nº. 9.394/96.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996a.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério:** Lei nº. 9.424. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996b.

_____. **Emenda Constitucional nº. 14**, de 12 de setembro de 1996: Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996c.

_____. **Plano Nacional de Educação**: Lei n.10.172. Brasília, DF: Congresso Nacional. 2001.

_____. **Políticas de melhoria da qualidade da educação**: um balanço institucional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto, 2002.

_____. **Decreto nº 5.085**, de 19 de maio de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.

_____. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005a.

_____. **Campanha nacional de credenciamento e integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral da Educação Infantil, 2005b.

_____. **Instituições de educação infantil do PSB/Infância**: pareamento de dados dos cadastros do MDS e do MEC. Relatório. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, Departamento de Proteção Social Básica. 2005c.

_____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB. 2006a.

_____. **Política nacional para a educação infantil**: pelos direitos da criança de 0 a 6 anos à Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. 2006b.

_____. **Lei nº. 11.274/ 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006c.

_____. **Emenda Constitucional nº. 53**, de 19 de dezembro de 2006: Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006d..

_____. **Lei nº. 11.494/2007**: regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

_____. **OCDE**. Brasília, DF: Controladoria-geral da União – CGU. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp>. Acessado em: 14 maio 2007b.

CAMPOS, M. M. A regulamentação da Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. V. II. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. p. 35-64.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARNEIRO, M. A. B. A educação infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial. São Paulo: **Revista PUC Viva**, n. 21, jul./set. 2004.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP: UNICAMP/IE, n. 5, dez., 1995.

_____. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

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

_____. **Mundialização: o capital financeiro no comando**. Revista do Instituto de Estudos Socialistas São Paulo, Ed. USP, n. 5, p. 7-28, out. 2001.

CHILANTE, E. F. N. **A educação de jovens e adultos brasileira pós - 1990: Reparação, equalização e qualificação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2005.

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. Tradução de Pedro Jorgensen Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COMPASSION INTERNATIONAL: **Histórias de sucesso**. s/d. Disponível em: <<http://www.compassion.org.br/>> Acesso 30 jun. 2006.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de compreensão. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez / PUC / Ação Educativa, 1996, p. 75 – 124.

_____. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 3. ed., 2000. (Coleção: Prospectiva).

CORREA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

_____. Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil. São Paulo: **Cad. Pesq.**, n. 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 maio 2005.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 23, nº. 80, p. 168-200, Set 2002. Disponível em: < www.scielo.br >. Acesso em: 30 set. 2005.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1999.

DIAS, C. M. M. **As idéias de desenvolvimento social na década de 70 e o Banco Mundial**. 2003. Disponível em: <<http://www.ufsm.bredicao01-2003/artigo05.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

DIDONET, V. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: Plano, 2000.

DREWINSKI, J. M. de A. **Educação infantil: o direito negado nas políticas educacionais**. 2001. Disponível em: <www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/17/artigo%20educa%20>. Acesso em: 15 mar. 2006.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas educacionais do Estado do Paraná na década de 80 e 90: da prioridade à “Centralidade na Educação Básica”**. 162 f. Dissertação (Mestrado em História, Filosofia e Educação) – UNICAMP, Campinas. SP, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cúpula do homem**. São Paulo, SP. Caderno: Mundo. 26 fev. 1995. p. 3.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista: Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998a.

_____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacionais. In: TOMAMSI, L. de; WARDE, M. J; HAADAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998b.

FONSECA, J. P. et al. **Estrutura e funcionamento na educação básica**. São Paulo: Pioneira, 2001.

FRANCH, M.; BATISTA, C.; CAMURÇA, S. **Ajuste estrutural, pobreza e desigualdades de gênero**: um caderno feminista de informação e reflexão para organizações de mulheres. 2. ed. Revista e Atualizada. Recife: Iniciativa de Gênero, 2003.

FREITAS, L. B. de L.; SHELTON T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, DF, v. 21, n. 2, maio. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

FULLGRAF, J. B. G.; CAMPOS, M. A. **Políticas de educação e assistência à infância na lógica do UNICEF**. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.pucsp.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

G-8. **Cúpula do G8 reúne países mais industrializados**. 2005. Disponível no site: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u85385.shtml>> Acessado em 23 maio 2006

GOUVEIA, A. B. e SOUZA, A. R. O financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba / PR / Brasil. Os desafios frente à expansão da oferta numa região em crescimento. Barcelona: Scripta Nova: **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Vol. IX, nº. 194, ago. 2005. Disponível em: www.ub.es/geocrit/sn/sn. Acessado em 30 set. 2005.

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., A. **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Brasília: Rede Brasil, 1998, p. 41-52.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

KRAMER, S.; KAPPEL, M. D. B. Educação da criança de 0 a 6 anos. IBGE: pesquisa sobre padrões de vida – 1996 – 1997 – primeira infância: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, jan. a abr. 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 469-496.

_____. Histórias da educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação** - ANPED. Campinas, SP: Autores Associados, maio-ago. n. 14, 2000b.

LARA, A. M. B. Apontamentos históricos sobre a educação infantil no Paraná: 1904-1940. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 211-240. (Coleção Memória da Educação).

LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Revisão técnica de Amelia Cohn. Tradução de Rodrigo León Contrera. São Paulo: Cortez, 2002.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 1998.

_____. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

_____. **Reforma do Estado**: o privado contra o público, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 203-228, set. 2003.

_____. **A contra-reforma universitária de Lula da Silva**. 2004. Disponível em: <http://www.andes.org.br/contra_reforma_universitaria.htm>. Acessado em: 6 jan. 2007.

_____. **Wolfowitz no Banco Mundial**: educação como segurança. 2005. Disponível em: <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MACHADO, M. C. G.; LARA, A. M. B.; LUCAS, A. A. O. F. **As raízes da educação infantil no Brasil**: análise da proposta de Rui Barbosa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, **Anais...** Jornada do HISTEDBR, 2004.

MAGALHÃES, S. M. O. ; BARBOSA, I. G. Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas... mas será que podemos ver tudo? Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância. **Revista da UFG**, v. 5, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.proec.ufg.br>>. Acesso em: 29 maio 2006.

MANOSSO, F. C.; CZUY, D. Caracterização morfológica e pedológica de um processo erosivo em Sarandi, Pr. **Revista on line: Caminhos de Geografia**, p. 116, fev. 2005. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/caminhos_de_geografia.html>. Acesso em: 13 mar. 2007.

MCNAMARA, R. Equidad social y crecimiento económico. **El mercado de valores**. México, n. 41, p. 1064-1072, out. 1972.

_____. Objetivos del Banco Mundi al en relación con el crecimiento económico. **Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos**. Boletín, v. 25, n. 1, p. 13-18, Ene./Feb. 1979.

_____. **Biografia**. Disponível no site: www.maltez.info/biografia/mcnamara.pdf. Acessado em: 23 maio 2007.

MESZÁROS, I. **O século XX: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Bomtempo, 2003.

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

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

NETO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, v. 20, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época).

NUNES, D. G. Sistemas municipais de ensino e educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, MG. 2002.

OLIVEIRA, Z M. R de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, D. A. A. **A centralidade na educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARANÁ. **Deliberação nº. 03/06**. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação, 2006.

_____. **Deliberação nº. 05/06**. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação, 2006.

PENN, H. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. São Paulo: **Cad. Pesqui.** n. 115, mar. 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 25 out. 2005.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. (Orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Tradução Carolina Andrade. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PERONI, V. M. A. **O estado brasileiro e a política de educação dos anos 90**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2005

PNUD Brasil. **Desenvolvimento humano e IDH**. s/d. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso em: 2 abr. 2007.

_____. **Brasil melhora IDH, mas cai no ranking. 2006**. Disponível no site: www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens. Acesso em: 2 mar. 2007.

PORTO, Z. G. **Administração social da criança:** políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil. s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2339--Int.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2007.

PUPIM, P. Radiografia da região metropolitana. Maringá: **Jornal UEM**, n. 24, set. 2005. Disponível em: <<http://www.jornal.uem.br>>. Acesso em: 18 out. 2006.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Formação precária na pré-escola.** SIMPRO, jun., 1998. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jun_1998/educal.htm>. Acesso em: 18 set. 2006.

RIZZINI, I. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás -BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Anais, 1997.

_____. O movimento de salvação da criança no Brasil: idéias e práticas correntes de Assistência à Infância Pobre na passagem do século XIX para o XX. In: CONGRESSO BRASA, 8. **Anais...** Vanderbilt University, Nashville, Tennessee, USA. 13-16 out. 2006, p. 1-32. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br/>>. Acesso em: 25 de agosto de 2007.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1999.

RODRIGUES, A. L. **A pobreza mora ao lado:** segregação sócio-espacial na Região Metropolitana de Maringá. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2004.

_____. **Região Metropolitana de Maringá.** Maringá: Observatório das Metrôpoles. Relatório Final de como andam as metrôpoles. Dezembro 2005. Disponível em: <www.observatoriodasmetrôpoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_maringa>. Acesso em: 13 set. 2006.

ROSEMBERG, F. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, **Anais...** Brasília, 1994. p. 154-156.

_____. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 20, p. 5-58, jul./dez. 1999.

_____. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 maio 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMOM, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Autores Associados, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T.; GENTILE, P. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 50-74

SAES, D. A. M. **República do capital**. São Paulo, SP: Bom tempo, 2001.

SANDRONI, P. **Dicionário de economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, R. dos; ANDRIOLLI, A. I. **Educação, globalização e neoliberalismo:** o debate precisa continuar. 2005. Disponível em: <<http://www.oei.org/revista/edu.2005>>. Acesso em: 28 dez. 2006.

SARANDI. **Resumo histórico do Município de Sarandi**. Sarandi, s/d, p. 1. Disponível em: <http://www.sarandi.pr.gov.br/historico_sarandi>. Acesso em: 28 dez. 2005.

_____. **Desafios e conquistas da educação infantil no Município de Sarandi: 2001-2004**. Sarandi: Coordenação Geral de Educação Infantil/ SMED, 2004a.

_____. **Educação infantil em Sarandi e os desafios para o cumprimento da Lei**. Sarandi: Coordenação Geral de Educação Infantil/. SMED, 2004b.

_____. **Diagnóstico da educação infantil de Sarandi:** DEI/ SMED. 2005 a.

_____. **Avaliação da educação infantil, pelas coordenadoras dos CEI e CMEI:** O que e em que precisamos avançar? Sarandi: DEI/ SMED. 2005b.

_____. **Projetos para o FNDE:** apresentado em 2005. Sarandi: DEI/SMED, 2005c.

_____. **Histórico do CEI BETEL**. Sarandi: DEI/ SMED 2006a.

_____. **Histórico do CEI AMAS**. Sarandi: DEI/ SMED, 2006b.

_____. **Histórico do CEI Cristo Rei**. Sarandi: DEI/ SMED 2006c.

- _____. **Histórico do CMEI Menino Jesus.** Sarandi: DEI/ SMED, 2006d.
- _____. **Histórico do CMEI Adelaide D. Tonon.** Sarandi: DEI/ SMED, 2006e.
- _____. **Histórico do CMEI Julia Volpato.** Sarandi: DEI/ SMED 2006f.
- _____. **Histórico do CMEI Vale Azul.** Sarandi: DEI/ SMED, 2006g.
- _____. **Histórico do CMEI Pedacinho do Céu.** Sarandi: DEI/ SMED 2006h.
- _____. **Histórico do CMEI Vinicius de Moraes.** Sarandi: DEI/ SMED, 2006i.
- _____. **Histórico do CMEI Corrente do Amor.** Sarandi: DEI/ SMED, 2006j.
- _____. **Histórico do CMEI Monteiro Lobato.** Sarandi: DEI/ SMED, 2006k.
- _____. **Projetos para o FNDE:** apresentado em 2006. Sarandi: DEI/SMED, 2006L.

SIMILI, I. G. **Mulher e política:** a trajetória da primeira dama Darcy Vargas (1930-1945). Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero4/artigos>>. Acesso em: 29 ago. 2007.

SOARES, L. T. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. O que são as políticas de ajuste de caráter neoliberal? In: SOARES L. T: **O desastre social.** Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 10-39.

SOUZA, W. S. **Associações de usuários e familiares frente à implementação da política de saúde mental no município do Rio de Janeiro:** Fundação Oswaldo Cruz. 179 f. Dissertação (Mestrado Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro. 1999.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. Políticas públicas para a educação infantil de zero a seis anos na cidade de São Carlos: algumas considerações. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de Lindóia, SP. **Anais ...** 2005.

TONELLA, C.; RODRIGUES, A. L. Metrópole regional no contexto da dinâmica paranaense. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, Caxambu, MG. **Anais...** 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1998. p. 125-194.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra o povo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL. **Evolução do número de eleitores de Sarandi**. 2006 p. 1. Disponível no site www.guiadoeleitor.com.br/cidades/84611.htm. Acesso em: 15 dez. 2006.

TV GLOBO. **Amigos da escola**. s/d. Disponível no site: <http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola>. Acesso em: 12 set. 2006.

UGÁ, M. A. D. Ajuste estrutural, governabilidade e democracia. In: GERSCHMAN, S. M. L.; VIANNA, W. **A miragem da pós-modernidade**: democracia e políticas sociais no contexto da globalização. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 1997.

UNESCO. **Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe – OREALC**. s/d. Santiago. Chile. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/organizacion/17.act.> Acesso em: 26 jan. 2007.

_____. **Educação infantil brasileira**. s/da. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/unesco/organizacao/brasil/>. Acesso em: 25 nov. 2006.

_____. **Iniciativa E-9 - Educação para todos nos nove países mais populosos do mundo**. SDb. Disponível em: www.unesco.org.br/areas/educacao/novepais/mostra_documento. Acesso em: 25 nov. 2006

_____. **Recomendación de Quito**. Equador, 1981, p. 3. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/do.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2006.

_____. **Uma nova gestão pública para América Latina**. Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento – CLAD, 1998. Disponível em: <http://www.clad.org.ve/fulltext/ngppor.pdf>. Acesso em: 19 maio 2006.

_____. Marco de Acción de Dakar. **Educación para todos, cumplimiento de nuestros compromisos colectivos**. Forum Mundial de Educación. Dakar, Senegal, 26-28 abril, 2000. Disponível em: <http://www.unesco.cl>. Acesso em: 23 out. 2006.

_____. **Pronunciamento plano nacional de educação**: uma nova etapa da política de educação para todos. Brasília, DF, nov. 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 23 jul. 2007.

_____. **Consolidando compromissos**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. **Políticas para a primeira infância**: notas sobre experiências internacionais. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

_____. **Histórico.** Brasília, DF, UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/unesco/organizacao-brasil>>. Acesso em 18 de agosto de 2007.

UNICEF. **Fazer valer os direitos.** s/da. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/fazervaler.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

_____. **Prioridades do UNICEF para 2006.** s/db. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/fazervaler.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2007.

_____. **Princípios básicos.** s/dc. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/fazervaler.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2007

_____. **Índice de desenvolvimento infantil – IDI dos municípios brasileiros.** 2001. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/SIB3.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2007.

VALENTE, I.; ROMANO, R. O plano vetado em nome do ajuste fiscal. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, p. 3, 4 abr. 2001.

_____. PNE. Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2007

VALENTE, I. Para um balanço do PNE. In: **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9 - 44.

VARGAS, G. **A era Vargas.** s/d. Disponível no site : <<http://www.suapesquisa.com/vargas>>. Acesso em: 20 fev, 2007

WCEFA. **Declaração mundial sobre educação para todos.** 1990. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em: 4 fev. 2006.

WORLD VISION DO BRASIL. **Visão Mundial.** s/d. Disponível em: <www.visionmundial.org>. Acesso em: 3 jul. 2006.

ZAWADZKY, K. **Calendário Histórico:** 1945 são criados o Banco Mundial e o FMI. Deutsche Welle. s/d Disponível em: <<http://www.dw-world.de/dw>>. Acesso em: 15 jun. 2006.