

AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares PPGE/Ufes

luciana.p.goncalves@ufes.br

Alessandra Martins Constantino Cypriano PPGE/Ufes

cymcale@gmail.com

RESUMO

Este texto advém de teses de doutorado em andamento e fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, estofos filosófico e metodológico da pedagogia histórico-crítica. Tem como objetivo analisar as implicações para o trabalho docente das indicações feitas ao Brasil pelo Banco Mundial para ampliar a oferta e melhorar a qualidade da Educação Infantil brasileira. Assim, apresenta as ações inovadoras e criativas do Banco Mundial no campo educacional para o desenvolvimento brasileiro, dentre as quais ações de formação e supervisão de professores. Evidencia a intenção de gerenciamento da Educação Infantil a favor dos interesses do sistema produtivo sob a falsa ideia de ampliação de direitos. Nesse sentido, conclui que as orientações e os caminhos apontados pelo Banco Mundial quanto à formação docente visam estabelecer mínima formação para professores, que se pretende prescritiva com os guias de aulas prontas, sistemas apostilados, livros didáticos, formação à distância etc. e, conseqüentemente, formação mínima para as crianças, sob os princípios da ordem vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Banco Mundial, Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as implicações para o trabalho docente das indicações feitas ao Brasil pelo Banco Mundial – parceria global a favor da proposição de “soluções sustentáveis para acabar com a pobreza extrema” – para ampliar a oferta e melhorar a qualidade da Educação Infantil brasileira. Advém de discussões compartilhadas pelas autoras por ocasião do desenvolvimento em curso do doutorado em educação e fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, estofos filosófico e metodológico da pedagogia histórico-crítica, teoria na qual firmam-se as análises apresentadas.

Representativas de um forte movimento internacional que revigora o lema “aprender a aprender” que, em essência, é a forma alienada e esvaziada do processo educativo escolar (Duarte, 2001), o Banco Mundial salienta a importância de ações inovadoras e criativas no campo educacional para o desenvolvimento brasileiro, dentre as quais ações de formação e

supervisão de professores. Dados de pesquisas nacionais e experiências internacionais são utilizados para embasar as indicações feitas pelo organismo multilateral, justificadas na suposta importância atribuída à Educação Infantil, especialmente a destinada às crianças submetidas à pobreza. Evidencia-se a intenção de gerenciamento da Educação Infantil a favor dos interesses do sistema produtivo, sob a falsa ideia de ampliação de direitos. Nesse sentido, as orientações e os caminhos apontados pelo Banco Mundial quanto à formação docente visam estabelecer mínima formação para professores, que se pretende prescritiva com os guias de aulas prontas, sistemas apostilados, livros didáticos, formação à distância etc. e, conseqüentemente, formação mínima para as crianças.

As “lições” do Banco Mundial indicam ações delimitadas pelas balizas do capital, que não conferem aos professores, portanto, instrumentos teórico-práticos para promover o desenvolvimento máximo daqueles a quem ensinam, ao mesmo tempo em que propõem o acompanhamento sistemático dos resultados. Assim, as condições para o desenvolvimento do trabalho educativo serão aquelas dadas por normas mínimas de qualidade e para a implementação das quais, embora indique a necessidade de financiamento público, apresenta com entusiasmo o estabelecimento de parcerias público-privadas. Há, portanto, evidentes conseqüências negativas para a formação de professores e para a Educação Infantil.

Ainda que represente um grande desafio, é premente que o debate sobre a Educação Infantil a esse respeito junto aos pesquisadores e professores que atuam nesta etapa se amplie e ganhe força para impulsionar um amplo processo formativo de professores que seja pautado nas relações constituintes do trabalho pedagógico, sem prescindir da prática social, e na valorização da escola, pois essa discussão é decisiva para ações que favoreçam o enriquecimento do universo de significação dos professores e das crianças, principalmente das crianças mais pobres, as mais alijadas de direitos. O trabalho pedagógico pautado nessa compreensão se coloca, portanto, como central na promoção desse enriquecimento ao se processar para além do acesso às dimensões empíricas dos fenômenos e avançar ao que é essencial (Saviani, 2019).

AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CONSIDERAÇÃO DAS CRIANÇAS DA CLASSE TRABALHADORA

O levantamento realizado pelo Banco Mundial em 2011 sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil sugere um conjunto de ações a serem implementadas, ações representativas das influências internacionais exercidas nas políticas educacionais do nosso país. Com o objetivo de oferecer orientações e caminhos ao Brasil para ampliar a oferta e melhorar a qualidade da Educação Infantil, o Banco Mundial sistematizou indicações em um relatório produzido com a participação de brasileiros responsáveis por políticas de desenvolvimento da primeira infância e baseadas em documentos de referência sobre inovações na Educação Infantil do Rio de Janeiro e sobre formação e supervisão de professores de dois municípios do Estado de São Paulo, além de citar dados de pesquisas nacionais realizadas por pesquisadores brasileiros e experiências internacionais. No relatório, a qualidade da Educação Infantil é destacada a partir de concepções que apontam ações para o “desenvolvimento cognitivo” a curto prazo, aferição da qualidade por avaliações externas a médio prazo e aumento da escolaridade e da renda a longo prazo, além de ser evidente a “preocupação” para com as “crianças pobres”.

As indicações do Banco Mundial consideram a Educação Infantil (junto e em articulação a outras áreas) importante instrumento para alcance do desenvolvimento do país. O que em última instância se pretende é promover uma espécie de “capitalismo humanizado”. O foco principal das ações sugeridas ao Brasil é direcionado: “crianças pobres são as que mais precisam de Educação Infantil e as que mais se beneficiam com ela” (EVANS; KOSEC, 2011, p. x).

Embora haja evidência da importância do estímulo da Educação Infantil para todas as crianças, os impactos parecem ser maiores para as crianças carentes, que vêm de famílias pobres, com relativamente baixos níveis educacionais dos pais e que recebem relativamente menos estímulos cognitivos e uma menor exposição ao vocabulário em casa. Na ausência de intervenções, essas crianças ficam em grande desvantagem, que se expande ao longo do tempo [...]. As crianças carentes estão apenas começando sua carreira escolar e já estão muito atrás de crianças mais privilegiadas (EVANS; KOSEC, 2011, p. 6-7).

Isso destaca duas razões principais para focar a Educação Infantil nas crianças mais pobres e mais vulneráveis. Primeiro, os programas de Educação Infantil mostram um retorno mais consistente para crianças carentes. Essas crianças são menos propensas a receber um desenvolvimento cognitivo e não cognitivo adequado em casa, e com menor

probabilidade de serem matriculadas na Educação Infantil privada. Em segundo lugar, as crianças carentes têm maior probabilidade de entrar na escola com um déficit significativo. Por isso existem razões para se dedicar a elas e permitir que recuperem o atraso (EVANS; KOSEC, 2011, p. 8).

No documento, as políticas governamentais pró-infância já adotadas são reconhecidas e afirmadas como base dos avanços relacionados à Educação Infantil e já registrados no Brasil e como importantes estratégias para melhorias futuras. O entendimento é de que para aumentar a produtividade do país e promover oportunidades iguais para todos é preciso intervir no desenvolvimento da primeira infância, especialmente das crianças mais pobres; logo, as oportunidades precisam ser dadas ainda nesse período da vida, sob pena de fracasso, pois a qualidade da Educação Infantil incide sobre a continuidade do processo de escolarização.

Embora as proposições expressas no documento considerem que é importante que “as creches não sejam vistas como um local de apoio enquanto as mães trabalham, mas, sim, como um estabelecimento de ensino” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 9), é possível inferir, tendo em vista as concepções e argumentações, que essa vinculação da Educação Infantil ao ensino não é sem propósito nem na direção do que defendemos, mas relacionada a outros aspectos que a direciona a sistemas apostilados e à formação de professores em uma dada direção, ou seja, para que se amplie a Educação Infantil pública como nicho do mercado educacional.

Programas de transferência de renda são citados como estratégias eficazes para se equiparar desigualdades na educação e saúde das famílias que deles necessitam. As disparidades regionais quanto à oferta, acesso e qualidade são destacadas, bem como as diferenças entre contextos urbanos e rurais, questões apontadas para serem enfrentadas, pois também incidem na qualidade e ampliação do atendimento, mas as possibilidades de solução apresentadas nos dizem muito sobre quais são as intencionalidades pretendidas. Diante disso, precisamos questionar: de qual Educação Infantil se está falando?

Interessante notar também que “atividades para estimular o desenvolvimento cognitivo” ou, em outras palavras, em outro trecho do documento, “atividades e estrutura programática” (EVANS; KOSEC, 2011, p. xiii) desenvolvidas na Educação Infantil brasileira são apontadas como “fracas”, embora haja o reconhecimento da melhoria da qualidade ao longo do tempo. O documento considera que precisam ser “consistentes”, capazes de gerar “maior desenvolvimento cognitivo, social e emocional” e, além disso, indica que “os professores precisam de orientação específica sobre as melhores atividades de estímulo a serem aplicadas em sala de aula”; pois “os centros de Educação Infantil no Brasil são muito mal avaliados em

relação a atividades eficazes para estimular o desenvolvimento cognitivo e social das crianças” (EVANS; KOSEC, 2011, p. xvii), todavia sejam relativamente bem avaliados no que se refere às interações com elas. A indicação para superar a problemática aparece logo na sequência como mais uma sugestão:

Baseando-se no Guia Curricular para a Educação Infantil, do Ministério da Educação, lançado em 1988, em três volumes, e nas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009, um passo importante será fornecer livros práticos ou guias com planos de aula com atividades específicas para a pré-leitura, a pré-matemática e outras áreas, para ajudar educadores a não apenas entender quais são as boas atividades, mas também a como implementá-las (EVANS; KOSEC, 2011, p. xvii).

Os professores de Educação Infantil também precisam de treinamento prático (ou seja, não apenas um seminário sobre como ensinar de forma mais eficaz, feito longe da sala de aula) assim como precisam de uma cuidadosa supervisão de professores experientes (EVANS; KOSEC, 2011, p. xvii).

Evidentemente que não nos opomos à formação de professores, formação inicial e continuada de qualidade, mas o texto do relatório afirma concepções que alicerçam o capitalismo, recorrendo a argumentos em torno da importância de modelos que se pretendem criativos e inovadores. Apresenta tais modelos como significação de qualidade e preocupação com a população infantil do nosso país, especialmente com as crianças submetidas à pobreza, a todo tempo referidas no relatório. A proposta que fazem é de gerenciar a educação das crianças da classe trabalhadora do nosso tempo a favor dos interesses do sistema produtivo de modo obnubilado, fazendo com que acreditemos que se seguidas as orientações estaremos avançando.

O relatório cita ainda uma pesquisa realizada em 100 creches no Rio de Janeiro que examinou as relações entre “desenvolvimento cognitivo, social e físico das crianças” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 6) e afirma, acerca das conclusões dos pesquisadores: “[...] os autores observam também que as melhorias na qualidade das atividades e na estrutura do programa são formas relativamente baratas de aumentar a qualidade da Educação Infantil” (p. 6). O trecho não nos deixa dúvidas de que a proposta se vale de uma problemática concreta, firmada em critérios próprios acerca do que é qualidade na Educação Infantil, critérios cujas balizas são os interesses do sistema produtivo e não a reparação histórica das injustiças ou o enriquecimento humano em suas máximas possibilidades. Dessa maneira, a proclamação do direito das crianças se torna estratégia para alcance dos objetivos pretendidos para a infância na cena do mercado neoliberal.

Infraestructura e proporção de alunos/professores também são variáveis que comparecem nas análises do Banco Mundial, bem como as desigualdades sociais, a distribuição dos recursos e a renda. Algumas experiências realizadas no Brasil e em outros países são apresentadas e consideradas “inovações na Educação Infantil” ou “modelos criativos” que deveriam ser tomadas como inspirações. O documento também indica que nosso país deve facilitar o compartilhamento de experiências, citando potenciais colaboradores e estratégias nesse sentido: a Rede Nacional Primeira Infância; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Rede Cooperação Criança e Paz; o Fórum Nacional pela Primeira Infância que promoveu, junto do Banco Mundial a Rede de Cooperação pela Primeira Infância; o prêmio para a Qualidade na Educação da Primeira Infância.

No desenvolvimento de cada apontamento feito pelo Banco Mundial no relatório analisado, direciona-se o oferecimento de Educação Infantil principalmente às famílias de baixa renda, indicando que o governo federal deve incentivar “[...] fortes sistemas de monitoramento municipais para garantir que as instituições de Educação Infantil sejam responsáveis por seus resultados” (EVANS; KOSEC, 2011, p. xvii), sugerindo ferramentas padronizadas de observação/avaliação da “qualidade das atividades e da estrutura do programa” (p. xvii), inclusive com compartilhamento aos pais, para que “possam utilizar os dados para escolher os melhores centros para seus filhos” (p. xviii). Para os processos de avaliação sugeridos, indica testes e questionários padronizados já utilizados nos EUA, por exemplo, ao afirmar que dados de qualidade comparáveis na América Latina sobre Educação Infantil são limitados. Indica também, como promissores, programas de remuneração por desempenho aos professores e escolas, pois a formação dos professores comparece no relatório como suposta variável relevante, mas não sem antes afirmar que:

Enquanto os professores têm uma influência fundamental sobre as crianças, os anos de formação de professores não parecem importar muito para os resultados dos alunos. Um levantamento de 170 diferentes estudos examinando a relação entre formação de professores e resultados dos alunos revelou que 91% deles não encontraram nenhuma relação ou – em alguns casos – encontraram até mesmo uma relação negativa. Entre os melhores trabalhos em termos de metodologia, nenhum encontrou uma relação positiva entre a formação de professores e os resultados dos alunos [...]. Assim, a qualidade dos professores é claramente importante, mas o nível de educação formal de um professor é um indicador pobre para a sua eficácia real (EVANS; KOSEC, 2011, p. 22).

Esse estudo não descarta a importância de um padrão mínimo de formação de professores: por exemplo, os requisitos recentes que exigem que os professores brasileiros tenham o Ensino Médio devem assegurar a alfabetização e uma melhor capacidade para tirar proveito de outros recursos e materiais. Isso também pode elevar

o prestígio da profissão, atraindo pessoas mais competentes (EVANS; KOSEC, 2011, p. 23-24).

Os dados apresentados no relatório e as argumentações em torno das evidências das pesquisas se voltam ao destaque de um aspecto importante, a formação de professores, mas, concomitantemente, coloca em questão sua relevância, fragilizando aquilo que sabemos ser necessário para o fortalecimento da Educação Infantil pública.

Assim como nos graus mais avançados de educação, o provedor ou professor provavelmente é o fator mais importante na determinação do sucesso ou fracasso da experiência de educação inicial da criança. Duas áreas essenciais para assegurar alta qualidade nos cuidados e no ensino são a formação e a supervisão de educadores infantis (EVANS; KOSEC, 2011, p. 31).

[...] somente um alto nível de formação não garante sucesso na Educação Infantil. Os professores precisam de treinamento, mas, em particular, precisam de treinamento em atividades práticas e interações para promover o desenvolvimento cognitivo da criança (EVANS; KOSEC, 2011, p. 31).

[...] há alguns investimentos com alto retorno, especificamente o investimento na qualidade das atividades e na estrutura do programa. Escolher esses tópicos em vez de outros aspectos de qualidade – como o nível de educação geral dos professores – é provavelmente uma boa estratégia (EVANS; KOSEC, 2011, p. 58).

Desse modo, o relatório apresenta os princípios do mercado como decisivos para promoção da qualidade. Ao mesmo tempo em que considera a formação de professores, lança, junto a essa variável, uma dúvida quanto à relação entre essa formação e “os resultado dos alunos”, indicando que não há correspondência entre os conhecimentos que o professor domina e a garantia da apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Esse aspecto pode ser desconsiderado a favor de outro, se for mais rentável, do ponto de vista do mercado.

A especificidade da Educação Infantil coloca-se também como moeda de troca nesse processo:

Um estudo do programa altamente eficaz Perry Pre-school, nos Estados Unidos, indica que os elementos chave de sucesso do programa foram (1) treinamento sistemático em serviço em desenvolvimento e Educação Infantil (a formação apenas educativa mostrou-se inútil pois a forma de pedagogia é distintiva na infância), e (2) monitoramento permanente por parte dos supervisores, que são especialistas no currículo (EVANS; KOSEC, 2011, p. 31).

O fato de “a forma de pedagogia” ser “distintiva na infância” abre espaço para propostas distantes do máximo desenvolvimento das crianças e a pedagogia “à la Banco Mundial” abraça as pedagogias da infância sem que muitos colegas pesquisadores percebam.

Na direção da manipulação de dados para justificar intervenções falaciosas, por meio do que chama de monitoramento da qualidade do sistema educacional, como ocorre nos sistemas da avaliação norte-americanos, o relatório indica o uso de sistemas de avaliação como medida observacional, citando como exemplo os utilizados nos Estados Unidos, entre eles ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised for pre-schools / Escala de Classificação de Ambiente para a Primeira Infância – Revista para a Pré-Escola) e ITERS-R (Infant and Toddler Environment Rating Scale – Revised for pre-schools / Escala de Classificação de Ambiente para Bebês e Crianças – Revista para Creches), ambos já aplicados no Brasil, em creches e pré-escolas de seis capitais, e considerados como parâmetros para adaptações à realidade brasileira. O relatório do Banco Mundial confere importância à avaliação do desenvolvimento na primeira infância ao destacar que os instrumentos de avaliação mais indicados deveriam contemplar uma avaliação direta das crianças, o que se torna também necessário. Nesse sentido, cita o questionário Ages & Stages (Idades e Fases), que foi traduzido e validado para uso no município do Rio de Janeiro e possibilitou a sua aplicação em 500 creches, favorecendo a comparação do desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos do primeiro ano com o dos alunos do último ano nas instituições. Segundo o relatório,

Isso forneceu uma estimativa do valor agregado de uma creche. O município vai agora visitar creches com maior valor agregado e procurar aprender o que elas estão fazendo e compartilhar isso com o restante da rede [...]. O compartilhamento de conhecimentos mais sistemático entre os diversos centros de Educação Infantil é uma maneira extremamente importante pela qual o Brasil pode identificar áreas que precisam ser melhoradas (EVANS; KOSEC, 2011, p. 29).

Observamos que o levantamento de dados a partir da perspectiva do capital coloca a competitividade no centro dos processos de avaliação e vincula a solução das deficiências constatadas na comparação à “programas inovadores”:

[...] muitos municípios têm investido em programas inovadores com os quais outras cidades podem aprender e adaptar [...]. O acesso a esses tipos de programas e dados que mostram onde eles foram mais bem sucedidos, irá ajudar municípios a criar sobre as experiências dos outros. [...] Atualmente, os municípios têm poucas ferramentas para aprender uns com os outros (EVANS; KOSEC, 2011, p. 29).

Essa situação favorece que se instaure, além de uma comparação entre municípios, uma comparação entre instituições, cujo objetivo é apresentar justificativas convincentes para que intervenções mercadológicas avancem na Educação Infantil e também por outras vias relacionadas à infância, não apenas diretamente por intermédio da educação, pois além de indicações diretas à Educação Infantil no âmbito da pasta da própria educação, o relatório apresenta também indicativos sobre a importância da criação de uma “agência coordenadora multissetorial” (EVANS; KOSEC, 2011, p. xviii) para integração de serviços de saúde às creches e pré-escolas. Nesse caso, “se o governo brasileiro levar a sério a colaboração multissetorial para o desenvolvimento da primeira infância, será necessário estabelecer uma agência de coordenação para supervisionar sua implementação” (p. xviii). Desse modo, cita a colaboração da Rede Cooperação Criança e Paz e o Fórum Nacional pela Primeira Infância e pelo Banco Mundial, denominada Rede de Cooperação pela Primeira Infância, cujo foco é fomentar programas inovadores, experiências e melhores práticas.

A saída apontada para a implementação das ações sugeridas pelo relatório não poderia deixar de ser outra senão as parcerias público-privadas. Para fortalecer esse argumento, apresenta dados relacionados à qualidade das instituições de Educação Infantil privadas e filantrópicas contratadas pelo setor público, em complementação à necessária oferta em algumas localidades. Estabelece comparação entre as instituições contratadas (privadas e filantrópicas) e as públicas, indicando, no que tange à infraestrutura, a qualidade inferior das públicas.

Além de fornecimento subsidiado pelo setor privado, o Brasil também pode se beneficiar com a expansão de parcerias público-privadas a fim de compensar alguns dos impactos do orçamento para o aumento da cobertura e para a melhoria de qualidade. Muitas empresas têm um braço filantrópico que pode contribuir para o desenvolvimento da primeira infância, e várias corporações em todo o Brasil estão fazendo exatamente isso. Em muitos países, essas parcerias são mobilizadas para patrocinar a oferta e a melhoria dos serviços de Educação Infantil (EVANS; KOSEC, 2011, p. xix).

Diante do exposto, podemos notar como a suposta qualidade da Educação Infantil e o atendimento à infância podem ser promovidos. Nessa análise, fica evidente a reatualização de ações consoantes às transformações do modo produtivo, as quais contornam questões que representam entraves à ordem vigente e ampliam os nichos do mercado. Não há interesse no fortalecimento de políticas que se proponham realmente eficazes para a escolarização e atendimento às crianças pequenas, obviamente, mas sim na construção de uma narrativa salvacionista pautada na defesa de parcerias público-privadas; pois, segundo essa perspectiva,

da iniciativa privada advém os segredos da qualidade que se espera e os problemas da educação pública são oriundos da ineficiência do Estado.

Como vimos, o Banco Mundial destaca uma suposta preocupação com as “crianças pobres”, enfatiza o necessário acesso delas à Educação Infantil e aponta as dificuldades de ampliação do atendimento e da garantia da qualidade por intermédio de instituições públicas, para então fazer concessões à iniciativa privada a partir de orientações aos municípios sobre como devem direcionar as vagas. Sobre essa questão, temos o trecho a seguir:

Por exemplo, no município do Rio de Janeiro, para prover vagas em creches para a metade mais pobre da população, seria necessária uma expansão de 90%. Só que entre as vagas existentes há muitas crianças não pobres cujas famílias poderiam arcar com o pagamento de uma creche. Entretanto, se essas vagas públicas fossem dadas somente aos mais pobres que realmente não podem pagar, então o Rio de Janeiro só precisaria expandir o número em 69%, a fim de satisfazer a demanda – ainda é muito, mas é um número mais plausível (EVANS; KOSEC, 2011, p. 49).

O que está em questão não é a garantia de Educação Infantil para todas as crianças, mas o direcionamento da oferta de modo que os filhos das “famílias carentes” ocupem as vagas públicas e conveniadas/filantrópicas (sob os princípios já evidenciados) e as demais crianças sejam capitaneadas a instituições privadas. “Se parcerias público-privadas podem prestar cuidados de qualidade superior e educação a um custo igual ou inferior [em relação às públicas], então os municípios poderiam considerar a expansão do uso desta modalidade” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 55).

A todo tempo o que se coloca diante de “dificuldades” é “ou isto ou aquilo”, ou quantidade ou qualidade, e, portanto, concessões a este ou aquele aspecto, em uma clara proposição de gerenciamento das condições sociais sem de fato promover mudanças.

[...] os municípios devem estabelecer prioridades claras e fazer opções adequadas entre qualidade e quantidade que permitam atingir as metas de forma eficiente. No nível das creches – que não precisa ser universalizado – os municípios podem perceber que as melhorias na qualidade das atividades e na estrutura do programa de creches que atendem às crianças mais desfavorecidas rendem mais benefícios do que a expansão do número de vagas disponíveis em creches públicas (EVANS; KOSEC, 2011, p. 60).

[...] o setor privado pode ser um agente crítico para a educação. Investimentos e inovações do setor privado na Educação Infantil poderiam efetivamente complementar o financiamento público, especialmente se a construção e expansão públicas forem lentas para atender à crescente demanda (EVANS; KOSEC, 2011, p. 67).

Dada a capacidade potencial do setor privado e a expansão desejada, o Brasil pode necessitar da alavancagem de agentes não públicos [...]. O investimento privado pode ser útil para evitar problemas com a qualidade (EVANS; KOSEC, 2011, p. 68).

O orçamento participativo é também uma estratégia que compõe o conjunto sugerido pelo Banco Mundial, pois favorece a participação política de grupos marginalizados, segundo afirmar, colocando-os “[...] mais direta e plenamente envolvidos na tomada de decisões” (EVANS; KOSEC, 2011, p. xx). Nesse sentido, afirma que seria interessante haver incentivo para encorajar o orçamento participativo como parte de uma ampla política de Educação Infantil.

Eles [os municípios mais pobres] são especialmente propensos a aumentar a oferta de Educação Infantil se tiverem políticas de orçamento participativo, o que permite que os cidadãos em cada bairro de um município votem diretamente em como seu bairro vai gastar uma parte dos fundos municipais (EVANS; KOSEC, 2011, p. 71).

Aumentar a transparência e responsabilidade dos governos locais e promulgar o orçamento participativo são soluções viáveis para um baixo investimento, capazes de fazer crescer o valor investido em Educação Infantil sem impor externamente um patamar mínimo e sem aumentar o orçamento. Isso é feito garantindo-se que os pobres – que têm maior demanda por ensino público – sejam menos marginalizados e estejam mais direta e plenamente envolvidos na tomada de decisões. [...] dar voz aos cidadãos pobres junto aos governantes. Incentivos que estimulam o orçamento participativo, em particular, podem ser eficazes na expansão de Educação Infantil (EVANS; KOSEC, 2011, p. 72).

Também insiste em programas intersetoriais e apresenta experiências internacionais de desenvolvimento na primeira infância como promissores para envolver as famílias no reconhecimento da importância do cuidado para com as crianças pequenas:

Esses sucessos incluem a aprovação de um Sistema de Normas e Acreditação de programas de educação e apoio aos pais, o desenvolvimento de um modelo de currículo e a aplicação de terapia de desenvolvimento da criança, inspeção completa inicialmente de 35% das instituições infantis e a concepção, desenvolvimento e implementação de um sistema de gestão de informação sobre desenvolvimento da primeira infância (EVANS; KOSEC, 2011, p. 65).

Certamente é preciso que haja ações de cuidado voltadas à infância, especialmente à infância empobrecida, alijada dos direitos mais básicos. Contudo, quando as proposições nessa direção estão amalgamadas aos princípios do mercado, com indicações que, em síntese, se pretendem a favor da eficiência com baixo custo e, portanto, impulsionamento da ordem

privatista, o que se pode afirmar é que tais ações se colocam como estratégia para fragilizar direitos e minar avanços emancipatórios.

Assim, se avançamos com a promoção da Educação Infantil como primeira etapa da escolarização, antes mesmo que tivéssemos clareza de sua especificidade, o capitalismo já atuava e direcionava seus rumos. O capitalismo seduz, ao propor soluções pela via do compartilhamento de experiências educacionais exitosas e inovadoras e também pela via do envolvimento social, especialmente ao supostamente valorizar os cidadãos, dando-lhes a falsa credencial de participação: “Os cidadãos deliberam e negociam a distribuição dos recursos públicos [...]. Assim, as políticas resultantes são mais propensas a refletir a vontade do povo e não apenas a dos cidadãos politicamente mais poderosos” (EVANS; KOSEC, 2011, p. 73). Do mesmo modo falaz, oferece serviços e acompanhamentos alinhados à ordem perversa do sistema produtivo, os quais, sob outra lógica de produção da vida, não seriam assim propostos.

A Educação Infantil para os filhos das famílias da classe trabalhadora está defendida no relatório do Banco Mundial com um propósito: realinhar o processo educativo escolar das massas aos interesses dominantes. Como documento representativo do mercado, o relatório firma mais ainda as desigualdades, apesar de dizer o contrário, e promove o alargamento da lacuna entre as possibilidades emancipatórias das crianças da classe trabalhadora e da classe dominante. Trabalha para que o discurso de ineficiência da educação pública se instaure ao mesmo tempo que justifica e promove ações para sua destruição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indicações do Banco Mundial para a Educação Infantil brasileira evidencia a nefasta intervenção neoliberal e os impactos negativos sobre o trabalho docente. Sob aparente positividade, as ações inovadoras e criativas propagadas em nome dos direitos das crianças e dos professores, têm a intenção de gerenciamento da Educação Infantil a favor dos interesses do sistema produtivo. As orientações e os caminhos apontados pelo Banco Mundial quanto à formação docente ao visar o estabelecimento de mínima formação representam estratégias de promover ainda mais os princípios do mercado no âmbito da educação pública, minando possibilidades emancipatórias a partir da escola.

Conforme Duarte (2001), os posicionamentos valorativos do capitalismo (sua ideologia) sublimam-se na “sociedade do conhecimento” a partir da referência corriqueira e supostamente promissora de uma nova era. Essa ideologia, segundo o autor, lança mão de ilusões e, nesse sentido, os bons exemplos são aclamados como inspiradores e como saídas possíveis aos problemas sociais. As indicações à Educação Infantil pelos organismos internacionais exemplificam a materialidade da ideologia dominante atualizada na última época e demonstram como se mimetiza às reais necessidades da classe trabalhadora, necessidades que também são produzidas e geridas consoante os interesses daqueles que detém a propriedade dos meios de produção.

Contudo, evidenciando as contradições, a bandeira da democratização do conhecimento precisa se fazer presente na Educação Infantil em prol do desenvolvimento das crianças e a favor de suas famílias, para que reconheçam a importância da educação desde a mais tenra idade. Modos de viver dignos para as crianças, suas famílias e a responsabilidade social quanto à educação das novas gerações passa, necessariamente, pelo acesso aos bens culturais, pelos professores e pelos alunos desde a Educação Infantil. Lampejos de esperança nessa direção podem se tornar cada vez mais duradouros se ao menos darmos a conhecer que tais ações são possíveis.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas,SP: Autores Associados.
- EVANS, D. K.; KOSEC K. (2011). *Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil*. Trad. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. 1ed. Documento do Banco Mundial. Recuperado de: https://issuu.com/fmcsv/docs/educa_o_infantil_no_brasil_-_vers_o_final.
- SAVIANI, D. (2019). *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas,SP: Autores Associados.