

# EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O BANCO MUNDIAL

Christine Garrido Marquez - Escola Tempo de Infância  
Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG  
Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação  
Comunicação  
Estado e Políticas Educacionais

Nossa pesquisa compõe o projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, da FE/UFG. A educação da primeira infância vem gradativamente ocupando espaço na agenda internacional e a partir dos anos noventa, o Banco Mundial decidiu prestar maior atenção a educação e cuidado da criança. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica, buscando compreender as políticas e estratégias do Banco para a educação da primeira infância nos países em desenvolvimento. As orientações do Banco são apresentadas como uma proposta articulada, pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, muitas vezes através de programas alternativos informais de baixo custo.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Banco Mundial; Políticas Educacionais; Educação Infantil; Banco Mundial.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação da primeira infância vem gradativamente ocupando espaço na agenda internacional e segundo Torres (2000), a partir dos anos noventa, o Banco Mundial decidiu prestar maior atenção ao desenvolvimento da criança e à educação inicial. O Banco vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas, desempenhando o papel, junto aos países mais pobres, de estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e articulador da interação econômica entre as nações, ocupando desta forma posição nuclear no processo de cooperação internacional.

O Banco Mundial, a partir dos anos noventa, tem investido na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas para a primeira infância nos países em desenvolvimento. É justamente sobre essa problemática que nos propomos realizar uma reflexão crítica, buscando compreender as políticas e estratégias do Banco Mundial para a educação da criança pequena e identificar os projetos que visam a sua implementação nos países em desenvolvimento. Com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica.

Nossa pesquisa compõe o projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

## 2. EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: INVESTINDO NO CAPITAL HUMANO DO FUTURO

A análise dos *Documentos Setoriais de Educação* do Banco Mundial (2000a, p. 24) mostra que a partir dos anos noventa, para o Banco “El desarrollo del niño en la

primeira infância es una esfera de financiamiento relativamente nueva, pero que cada vez adquiere más importancia”.

Apesar da importância concedida a educação elementar, o Banco referencia no seu quarto documento *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial* (1995), a relevância da adoção de programas integrados dirigidos à primeira infância, tendo como base de sustentação teórica das políticas de educação infantil a mesma dos demais níveis de ensino: a *teoria do capital humano*, que busca a reprodução e a acumulação do capital, em contraposição ao desenvolvimento humano e social da primeira infância.

O desenvolvimento inicial da criança (DIC) é um poderoso investimento no futuro, tanto em termos sociais quanto econômicos. Estimular o desenvolvimento das crianças e ajudá-las a realizar todo o seu potencial beneficia não só as crianças e sua família, mas também a sociedade e toda a comunidade global. As crianças bem desenvolvidas se tornam adultos bem-sucedidos e produtivos, que são mais capazes de contribuir para a economia do país e instigar um ciclo de efeitos positivos, ao se tornarem pais (e avós) da próxima geração (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 59).

Neste contexto, em abril de 1996, o Banco organizou uma conferência global sobre *Desenvolvimento Inicial da Criança: Investindo no Futuro*, em Atlanta, Geórgia. Participaram representantes de governos, organizações não-governamentais, instituições acadêmicas, entidades multilaterais e bilaterais. A conferência reafirmou a importância da promoção de um compromisso mundial com os direitos da criança e com a satisfação de suas necessidades de desenvolvimento. Definiram uma lista de *necessidades básicas para o crescimento da criança*, reconhecendo a importância e o efeito sinérgico de um desenvolvimento físico, cognitivo e emocional sadio.

Para uma criança, a capacidade de pensar, formar relações e realizar todo seu potencial está diretamente relacionada com o efeito sinérgico da boa saúde, boa nutrição, estímulo apropriado e interação com outras pessoas. Um grande volume de pesquisa demonstra a importância do desenvolvimento inicial do cérebro e a necessidade de boa saúde e nutrição. Esses insumos formam a base de um sadio desenvolvimento cognitivo e emocional que se traduz em retorno econômico tangível. As pesquisas sobre projetos de DIC demonstram que as crianças que participam de programas bem elaborados tendem a ser mais bem-sucedidas na escola, são mais competentes social e emocionalmente e mostram maior desenvolvimento verbal e intelectual durante a infância do que as que não participam desses programas (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 7).

O Banco apresentou suas propostas de educação da primeira infância partindo de justificativas econômicas e científicas denominando-as *Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância (Early Child Care and Development-ECCD)* e *Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI)* ou *Desenvolvimento Inicial da Criança (DIC)*.

As *justificativas econômicas* para o investimento na educação da primeira infância pautam-se na premissa de que é importante investir desde o nascimento no desenvolvimento infantil para que, na fase adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, reduzindo gastos financeiros futuros com educação e saúde. Portanto, investir na primeira infância, na perspectiva econômica do Banco, seria investir no *capital humano do futuro*, pois

[...] assegurar um desenvolvimento infantil sadio é um investimento na futura força de trabalho de um país e na sua capacidade de progredir economicamente e como sociedade.

Assim, os benefícios do DIC promovem maior equidade social, aumentam a eficácia de outros investimentos e atendem às necessidades das mães

enquanto ajudam seus filhos. Os programas integrados para crianças podem modificar os efeitos de desigualdades socioeconômicos e entre sexos, que são algumas das causas mais arraigadas da pobreza (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 7).

Penn (2002) critica as fontes científicas usadas pelo Banco para apoiar seu discurso sobre o desenvolvimento humano, pontuando que as justificativas são afirmativas baseadas em dados exclusivamente norte-americanos e indevidamente generalizados, comprometendo a fidedignidade destes. Neste contexto, a autora questiona: Que conceito de primeira infância subsidia as políticas orientadas pelo Banco?

O modelo de desenvolvimento humano utilizado para promover o ECD (Early Child Care and Development) – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância – reflete o modelo de desenvolvimento econômico. A teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade (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. 12-13).

A *justificativa científica* parte de pesquisas médicas realizadas nos Estados Unidos, baseadas nas neurociências, que demonstraram que “o período mais rápido de desenvolvimento do cérebro ocorre nos primeiros anos de vida e que as experiências da infância têm efeito duradouro sobre a futura capacidade de aprendizagem do indivíduo” (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 9). O Banco apropriou-se do discurso segundo o qual o investimento no desenvolvimento inicial da criança abre *janelas de oportunidades*, que são os *períodos cruciais* de desenvolvimento infantil, entre o período pré-natal e os seis anos de idade, quando se estabelece a capacidade de funcionamento físico, emocional, social e cognitivo (verbal e espacial). Se essas oportunidades forem perdidas, isto é, não receberem os estímulos apropriados durante os *períodos cruciais*, dificilmente, embora não impossível, possam futuramente se reativar por si mesmas.

Para o Banco Mundial, conforme esclarece Penn (2002), o que define a primeira infância é a *capacidade cerebral*, baseado na suposição de que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, tanto nas regiões distantes do Nepal como em Chicago. A *cultura* produziria apenas pequenas variações pois, os estágios de desenvolvimento e as práticas associadas são semelhantes em toda parte, devendo ser propostas por programadores esclarecidos práticas adequadas ao desenvolvimento da primeira infância.

Na visão do Banco, o investimento em *Programas de Desenvolvimento Inicial da Criança* (DIC) propicia inúmeros benefícios como: a promoção do desenvolvimento sadio do cérebro, influenciando sobre a futura capacidade de aprendizagem da criança; maior inteligência; melhor nutrição e saúde; aumento das chances de sobrevivência infantil; aumento do índice de matrículas escolares; preparação da criança para a escola, melhorando seu desempenho e reduzindo a necessidade de repetência; atendimento às necessidades das mães enquanto ajudam seus filhos; liberação da mão de obra feminina (mãe trabalhadora); liberação das irmãs mais velhas da tarefa de cuidar dos mais novos, podendo voltar à escola; auxílio aos pobres e desfavorecidos; maior equidade social (BANCO MUNDIAL, 1998; YOUNG, 1996).

Uma das medidas orientadas para melhorar a educação foi o investimento em programas pré-escolares.

Los programas que centran la atención en el desarrollo físico, cognoscitivo y emocional de los niños pequeños aumentan la probabilidad de que se matriculen posteriormente en la escuela, mejoran su rendimiento en la escuela y reportan beneficios más amplios para el individuo y la sociedad. Los datos obtenidos de investigaciones realizadas en Brasil, Estados Unidos, India, Perú y Turquía demuestran que las intervenciones preescolares pueden aumentar la preparación para la escuela y reducir las deserciones y repeticiones (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 53).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, em 1990, propôs *uma visão ampliada de educação básica*, iniciando-se com o nascimento e estendendo-se pela vida toda, incluindo igualmente crianças, jovens e adultos, não se limitando à educação escolar nem à escola de ensino fundamental, nem a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas definida por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada ser humano. No entanto, nas propostas do Banco Mundial, que foi uma das agências patrocinadoras e organizadoras do evento, a educação básica refere-se à educação primária e secundária, centrada no ensino formal e na educação das crianças, sendo que as propostas de políticas educativas movimentam-se dentro dos limites das políticas escolares. Nesta perspectiva, Torres (2000) alerta-nos sobre a visão de educação infantil do Banco Mundial.

Enquanto na 'visão ampliada' da educação básica proposta em Jomtien o desenvolvimento infantil e a educação pré-escolar (0-6 anos) eram vistas como parte e por sua vez alicerces da referida educação básica, na concepção do BM, desenvolvimento infantil e educação inicial constituem um apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custo (economizando recursos que, de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar). Sua necessidade e lógica definem-se no governo central a partir de sua incidência sobre a escola e sobre o futuro rendimento escolar dos alunos. Em outras palavras, tudo o que a criança é, aprende e sabe antes de entrar na escola aparece como educação pré-escolar, como uma educação cujo objetivo é preparar a criança (particularmente a criança proveniente de setores pobres) para ir à escola e melhor se adaptar a ela. A qualidade e a eficácia da educação pré-escolar mede-se, então, em função do desempenho e do rendimento posteriores das crianças na escola (TORRES, 2000, p. 175).

Para Torres (2000), a visão do Banco não é somente um retrocesso em relação às orientações de Jomtien, mas também, uma negação da teoria e das experiências mais avançadas no campo do desenvolvimento e da educação infantil.

### **3. PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO INICIAL DA CRIANÇA**

Atentando-se para a continuidade das políticas, estratégias, programas e reformas prescritas nos Documentos Setoriais de Educação de 1971, 1974, 1980 e 1995, o Banco Mundial publicou em 2000, o quinto documento de política *Estrategia sectorial de educación*, no qual descreveu as prioridades e os programas mundiais para auxiliar os países a alcançarem os objetivos internacionais de educação e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O Banco vem financiando dois tipos de projetos de desenvolvimento inicial da criança: *projetos autônomos* e *projetos do setor social com componentes de desenvolvimento infantil*. Estes projetos incluem diversas modalidades de programas

formais e informais, com diferentes objetivos, denominações e maneiras de serem implementados, adaptados ao contexto dos países clientes

Desde os anos noventa, o Banco Mundial (1998, p. 86) vem financiando em vários países diversas modalidades de programas formais e informais, presentes nos *projetos autônomos* de desenvolvimento inicial da criança. Dentre os países poderemos citar: Bolívia, Colômbia, Índia, Quênia, México e Nigéria.

O Banco também financiou programas formais e informais de desenvolvimento infantil *componentes de outros projetos sociais* (1998, p. 86) em diversos países como: na Argentina, no Brasil, no Cazaquistão, no Chile, em El Salvador, no Equador, na Guiana, no Marrocos, na Nicarágua, no Panamá, no Paraguai, em Trindade e Tobago, no Uruguai e na Venezuela.

Como podemos constatar, a elaboração de um projeto de empréstimo geralmente se concentra numa das abordagens: *prestação de serviços às crianças, formação de professores, educação de pais, e educação através dos meios de comunicação*. A intervenção do tipo *prestação de serviços às crianças* atua com programas de *satisfação das necessidades de educação, saúde e nutrição* das crianças de maneira integrada e em *intervenções de saúde* para a prevenção de doenças e o controle ativo da doença quando esta ocorre, em parceria com a OMS e a UNICEF, nos países em desenvolvimento.

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

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

Nas análises de Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) sobre as políticas do Banco, as quais se pautam por um discurso da necessidade de *atender pobremente a pobreza*, uma das discrepâncias maiores diz respeito à formação das pessoas responsáveis pela educação da primeira infância.

As políticas fundamentadas em concepções compensatórias, geralmente propõem o uso de mão-de-obra barata, explorando o trabalho de mulheres de baixa escolaridade. Baseiam-se na suposição de que, por meio de suas ‘habilidades’, elas podem realizar a prática educacional com crianças pequenas, mesmo na ausência de formação prévia e com reduzida supervisão em serviço. (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 91).

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

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

A intervenção *educação através dos meios de comunicação* tem como objetivo divulgar em grande escala, as estratégias de aprendizagem ativa, de maneira imediata, atrativa e precisa, podendo ser utilizadas em cursos de treinamento, centros de saúde e grupos de pais. Rosemberg (2002b) destaca as insuficiências de alguns programas incompletos como o de educação de mães e os divulgados por TV.

É necessário assinalar que, nos países subdesenvolvidos em que foram implantados, geralmente esses programas não completam, mas substituem os programas completos. Ora, ambos programas não prevêem um componente importante para a socialização de crianças pequenas destacado pela literatura acadêmica, especialmente européia e norte-americana contemporânea: interações entre pares, inerentes aos programas institucionais (Dahlerg, Moss, Pence, 1999) e que, de acordo com conhecimentos atuais, parecem constituir um elemento essencial para o desenvolvimento e o bem-estar infantil (ROSEMBERG, 2002b, p. 58).

A equipe do Banco Mundial atuante na área de desenvolvimento da primeira infância estabeleceu como objetivo, no *Documento Setorial de Educação* (2000a), aumentar para quatorze o número de projetos autônomos e programar novos projetos para Bangladesh, Brasil, China, Etiópia, Índia, Jamaica, México, Samoa, Túnisia e Yemen.

#### **4. PROGRAMAS INFORMAIS X RACIONALIZAÇÃO DE CUSTOS**

Para atingir os objetivos propostos, a equipe de técnicos e conselheiros do Banco Mundial se propõem a trabalhar em estreita colaboração com os governos, as organizações não-governamentais, os organismos de desenvolvimento bilaterais e multilaterais, os estudantes, as famílias, a comunidade, os professores, as fundações, as instituições filantrópicas e empresas privadas. Conforme salienta o Banco (2000a), a educação da primeira infância está quase completamente no setor privado e os principais provedores em todas as regiões são as organizações não-governamentais.

A participação das organizações não-governamentais, que para o Banco, são as entidades privadas sem fins lucrativos que executam programas sociais, está prevista no componente de desenvolvimento da primeira infância, buscando beneficiar as chamadas *atividades alternativas* ou *programas informais* organizadas pela comunidade, como creches comunitárias e outros serviços educativos, selecionados pelas Secretarias de Educação, priorizando os municípios onde existam este tipo de instituição. Segundo De Tommasi (2000), são oferecidos apoio técnico, recursos financeiros para a melhoria de infra-estrutura, material didático e capacitação profissional para os professores. Estes projetos sociais seguem as orientações políticas do Banco sobre a necessidade de racionalizar os custos da educação, retirando a responsabilidade do Estado e delegando à população a solução de seus problemas.

As *condicionalidades* impostas aos projetos de financiamento, como a participação da família e da comunidade, apoio à privatização, presença das organizações não-governamentais, seguem as orientações do Banco sobre a necessidade de realizar políticas educacionais de baixo custo, inclusive de educação da primeira infância. Na leitura dos documentos do Banco percebem-se contradições em suas

orientações políticas, especialmente quando se referem aos recursos financeiros, como no trecho abaixo sobre a relação custo/benefício e a diferença entre um serviço de qualidade e um serviço deficiente.

Embora o custo da prestação de serviços de atenção à criança tenha sido estudado nos países industrializados, existem poucas informações sobre o custo desses serviços nos países em desenvolvimento. Tampouco se conhece o valor dos benefícios que as crianças, mães e comunidades recebem em relação ao custo dos diversos serviços de atendimento às crianças. Contudo, há fortes indicações de que os projetos de DIC são acessíveis e de que é mínima a diferença de custo entre um serviço de qualidade e um serviço deficiente. Segundo um estudo recente, somente um em cada sete centros dos EUA proporciona atendimento de qualidade que promove o desenvolvimento sadio e a aprendizagem, e quase metade das crianças nas 401 dependências observadas passa o dia em sala de qualidade abaixo do padrão mínimo. Como era de esperar, os estados com normas menos rigorosas apresentam mais creches e escolas de qualidade inferior. Mas o mesmo estudo constatou que um serviço de melhor qualidade custa, em média apenas 10% mais que um serviço medíocre. Estes resultados sugerem que um investimento modesto, combinado com uma regulamentação razoável, pode melhorar significativamente a eficácia das intervenções de assistência ao desenvolvimento inicial da criança (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 74).

Apesar de estudos longitudinais realizados nos Estados Unidos sobre os benefícios dos programas de desenvolvimento infantil proporcionarem um volume considerável de dados que confirmaram o impacto dos programas de qualidade, o documento prossegue, apresentando medidas para contenção dos custos.

O Grupo Consultivo sobre Atenção e Desenvolvimento Inicial da Criança sugere as seguintes medidas para manter baixos os custos:

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

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

Aponto, também, o equívoco quanto ao caráter ‘não formal’ ou não institucionalizado dessas experiências: a formalização e a institucionalização são intensas nos níveis técnico-burocráticos dos que elaboram, financiam, implantam e administram tais projetos; o técnico do BM que trabalha em Washington bem como seu colega brasileiro usam tecnologia dura e cara, são altamente especializados, têm vínculo empregatício, recebem bom salário, usufruem de benefícios de aposentadoria, viajam em aviões, usam computadores de última geração. Não aceitariam, em seu trabalho, o que propõem para o trabalho da educadora na creche: os restos do consumo, a sucata. Os projetos e empréstimos são avaliados por técnicos ministeriais, pelo Congresso, instâncias altamente formalizadas e regulamentadas. O

governo e o BM assinam contrato, com respaldo jurídico; o empréstimo, e seu pagamento, são objeto de regulamentação minuciosa, nem um pouco 'informal' ou 'alternativa', com taxas de juro estipuladas e demais componentes desse menu. O não institucional ou 'não formal' ocorre apenas na ponta da linha, na relação educadora/criança, no espaço improvisado, no material pedagógico inadequado, geralmente, em que se desenvolvem esses programas (ROSEMBERG, 2002b, p. 57-58).

Parece-nos significativo salientar que as orientações conceituais e políticas presentes nos *Documentos Setoriais de Educação de 1995 e 2000* e, no *Manual de desenvolvimento inicial da criança* (1998) nos possibilitam observar a materialização das proposições do Banco Mundial, numa visão economicista, pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, através de programas alternativos informais de baixo custo..

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta linha de reflexão, torna-se evidente que o Banco Mundial vem afirmando, desde os anos noventa, a relevância e a necessidade de financiar a educação da primeira infância, por ser este um investimento no futuro, tanto em termos sociais como econômicos. As orientações educacionais do Banco são apresentadas como uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – revelando a continuidade e a adaptabilidade de suas políticas e estratégias de atuação, em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil.

As políticas prescritas desde o *Documento Setorial de 1971* e aprofundadas nos documentos subsequentes, presentes tanto nos projetos financiados como nas políticas públicas, estão seguindo a lógica hegemônica orientada pelo Banco Mundial desde os anos setenta: *formar o capital humano*, e acrescida nos anos noventa, da *formação do capital humano do futuro desde a primeira infância*, comprimindo os direitos de desenvolvimento humano e social da primeira infância.

Infelizmente, por um lado, as novas faces da educação da primeira infância estão sendo orientadas numa visão economicista, pautada em preceitos econômicos e na redução dos gastos públicos, incorporada como componente dos projetos financiados, através de programas alternativos informais de baixo custo. Felizmente, por outro lado, a creche e a pré-escola são instituições educativas, científicas e sociais, seu reconhecimento e sua legitimidade social estão vinculados, historicamente, à sua função social de educar, comprometida com a construção de uma sociedade democrática e justa. A creche e a pré-escola são contextos educativos, constituindo-se em espaços privilegiados de aprendizagens das crianças de zero a seis anos, nos vários aspectos – físico, motor, afetivo, social, intelectual, cognitivo, cultural, ético e estético.

Ao abrir mão do reconhecimento histórico, das lutas e reivindicações sociais, em especial da classe trabalhadora, dentre as quais certamente está o direito à educação das crianças pequenas em instituições públicas coletivas, a Educação Infantil corre o risco de servir, não a sua transformação, mas a propósitos de reprodução do poder e das suas estruturas existentes. A educação não pode perder sua finalidade essencial: a produção do conhecimento autônomo para o bem estar coletivo e para a emancipação social.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância**: foco sobre o impacto das pré-escolas. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002. 62 p.

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

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

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

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

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

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

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