

AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O GERENCIALISMO DA INFÂNCIA: CUSTO-BENEFÍCIO COMO PROMOTOR DA QUALIDADE

Fernanda Hubner de Lima¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Débora Vanessa Felipe da Silva²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Simone Sandri³

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

O objetivo do texto é identificar os fundamentos do Banco Mundial para Educação Infantil brasileira. O estudo de abordagem qualitativa, contou com a pesquisa bibliográfica e documental. As fontes primárias se referem aos documentos do Banco sobre a infância e aos relatórios de acompanhamento do Plano Nacional de Educação. Considerando a perspectiva gerencial, adotada pelo Banco Mundial para orientar as políticas para a Educação Infantil, identificamos como principais alicerces das suas orientações, as noções de custo-benefício e a qualidade gerencial. Tais noções identificam a Educação Infantil como um mecanismo de mitigação da pobreza, que deve ser ofertado sem onerar o Estado, por isso, o Banco sugere a ampliação da oferta dessa etapa da Educação Básica pelo caminho das parcerias público-privado. O setor privado é considerado referência de qualidade, portanto, conseguiria efeitos mais eficientes para educação das crianças pobres. Tais fundamentos atribuem para a Educação Infantil a finalidade de gerenciar a infância da futura geração de trabalhadores a ser explorada pelo capital.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gerencialismo; Pobreza; Qualidade.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora de Educação Infantil pela Rede Municipal de Educação de Dois Vizinhos, Dois Vizinhos, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Rosa Boareto, 174, bairro Santa Luzia, Dois Vizinhos, Paraná, Brasil, CEP: 85660-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8170-8814>. E-mail: fernandahubnerdelima@gmail.com.

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco (DOM BOSCO). Professora da Rede Municipal de Educação de Ubitatã, Ubitatã, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Ipê Roxo, 329, bairro Parque dos Ipês, Ubitatã, Paraná, Brasil, CEP: 85440-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3349-7768>. E-mail: debora_vanessa10@hotmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: R. Universitária, 1619, Colegiado de Pedagogia – Bairro Universitário, CEP: 85819-110, Cascavel, Paraná, Brasil. 50. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4602-3027>. E-mail: simone.sandri@unioeste.br.

THE WORLD BANK GUIDELINES FOR CHILDHOOD MANAGEMENT: COST-BENEFIT AS A PROMOTER OF QUALITY

ABSTRACT

The purpose of the text is to identify the foundations of the World Bank for Brazilian Early Childhood Education. The study of qualitative approach, had the bibliographical and documental research. The primary sources refer to documents from the Bank for Childhood and follow-up reports from the National Education Plan. Considering the managerial perspective adopted by the World Bank to guide Early Childhood Education policies, we identified cost-benefit notions and managerial quality as the main foundations of its guidelines. Such notions identify Early Childhood Education as a poverty alleviation mechanism, which must be offered without encumbering the State, therefore, the Bank suggests expanding the offer of this stage of Basic Education through public-private partnerships. The private sector is considered a quality reference, therefore, it would achieve more efficient effects for the education of poor children. Such fundamentals attribute to Early Childhood Education the purpose of managing the childhood of the future generation of workers to be exploited by capital.

Keywords: Early Childhood Education; Managerialism; Poverty; Quality.

LAS DIRECTRICES DEL BANCO MUNDIAL PARA EL MANEJO INFANTIL: EL COSTO-BENEFICIO COMO PROMOTOR DE LA CALIDAD

RESUMEN

El texto tiene como objetivo identificar las bases del Banco Mundial para la Educación Infantil Brasileña. El estudio de enfoque cualitativo, tuvo la investigación bibliográfica y documental. Las fuentes primarias se refieren a documentos del Banco de la Infancia e informes de seguimiento del Plan Nacional de Educación. Considerando la perspectiva gerencial adoptada por el Banco Mundial para orientar las políticas de Educación Infantil, identificamos las nociones de costo-beneficio y la calidad gerencial como los principales pilares de sus lineamientos. Tales nociones identifican a la Educación Inicial como un mecanismo de alivio de la pobreza, que debe ofrecerse sin gravar al Estado, por lo que el Banco sugiere ampliar la oferta de esta etapa de la Educación Básica a través de alianzas público-privadas. El sector privado es considerado un referente de calidad, por lo tanto, lograría efectos más eficientes para la educación de los niños pobres. Tales fundamentos atribuyen a la Educación Infantil el propósito de gestionar la niñez de las futuras generaciones de trabajadores para ser explotados por el capital.

Palabras clave: Educación Infantil. Gerencialismo. Pobreza. Calidad.

INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo diz respeito às orientações do Banco Mundial (BM)⁴ para o desenvolvimento de políticas para Educação Infantil. Os objetivos são identificar

⁴ O Banco Mundial (BM) é uma organização internacional, composta por 189 países associados, criado em 1944, com intuito de prestar apoio financeiro para reconstrução dos países europeus após a Segunda Guerra (MARQUEZ, 2006; BANCO MUNDIAL, 2021a). Possui como objetivo propor “[...] soluções sustentáveis que reduzem a pobreza e criam prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento.” (BANCO MUNDIAL, 2021b), por meio de “[...] empréstimos, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento [...]” (MARQUEZ, 2006, p. 37). O BM é formado por cinco instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), International Development Association (AID), International Finance Corporation (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), que possuem diferentes funções para auxiliar os países em desenvolvimento na erradicação da pobreza (Marquez, 2006; Banco Mundial, 2021a).

os fundamentos que sustentam as orientações do BM para a Educação Infantil brasileira; analisar de que forma tais orientações são aceitas e acordadas por governos brasileiros, influenciando na educação infantil.

Para a produção do nosso estudo, utilizamos a abordagem qualitativa por meio da pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consistiu na busca e utilização de trabalhos que nos ajudaram a compreender as proposições do BM e suas implicações para a educação. A pesquisa documental buscou analisar os seguintes documentos do Banco Mundial: *Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas* (2001); *Educação Infantil: Programas para a geração mais importante do Brasil* (2011); *Intensificando o desenvolvimento da primeira infância: Investindo na primeira infância com grandes retornos* (2014); *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Banco Mundial (2017); *About the World Bank* (2021a); *Organization* (2021b); os relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020* (Brasil, 2020b); *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022* (Brasil, 2022).

Desses documentos, tratados no nosso estudo como fontes primárias, identificamos os principais fundamentos das orientações do BM para a educação infantil. Após, traçamos aproximações desses fundamentos com aspectos das políticas para educação infantil brasileira.

O trabalho está organizado em três seções. São elas: na primeira seção, apresentamos um panorama geral sobre o atendimento da Educação Infantil no contexto de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024. Na segunda seção, identificamos um dos elementos dos fundamentos do BM para a Educação Infantil, a lógica econômica do custo-benefício. Na terceira seção, discutimos outro elemento constituinte dos fundamentos que sustentam os argumentos do BM para a Educação Infantil, a qualidade. Por fim, apresentamos os principais resultados da nossa análise e ressaltamos que a ideia de custo-benefício e de qualidade na perspectiva gerencial são os dois principais alicerces que direcionam as políticas para Educação Infantil.

Indicamos também que a partir das orientações do BM e dos interesses governamentais das três esferas de poder, nacional, estadual e municipal, no contexto brasileiro, há um gerencialismo da infância, considerando que se trata da futura geração de trabalhadores com potencial condição de ser explorada pelo capital.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE ACESSO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a etapa inicial da vida escolar das crianças brasileiras, momento que começam adquirir noções mais elaborados de conhecimentos e conviver num ambiente coletivo de aprendizagem, ocupado pela diversidade de indivíduos que compõem a sociedade.

O grande desafio do sistema educacional nas três esferas, municipal, estadual e federal, consiste, principalmente, em proporcionar condições para o atendimento educacional, em especial, nos municípios que não oferecem vagas suficientes para garantir o direito à educação das crianças dentro da faixa etária (de zero a cinco anos de idade) da Educação Infantil. O censo escolar (2020) mostra que a falta de vagas atinge todo território nacional e que muitas crianças se encontram fora da escola. (Brasil, 2020a).

É dever do município ofertar as vagas e um direito constitucional da criança ter a acesso à Educação Infantil, sendo obrigatória a partir dos 4 anos idade. Além disso, de acordo com a Constituição Federal (1988), em seu Art. 205, o acesso à educação é um direito da criança, independente da faixa etária.

As possibilidades para a oferta da Educação Infantil, conforme descreve as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) são

[...] Em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010, p. 12).

Consideradas a problemática das vagas insuficientes para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, estabeleceu como uma das suas

metas, a meta 1, a universalização, até 2016, da pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliação da oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade até o final da vigência do PNE (Brasil, 2014).

Os Relatórios do 3º e do 4º Ciclos de Monitoramentos das Metas do Plano Nacional de Educação⁵, publicado pelo INEP, respectivamente, em 2020 e 2022, registram bianualmente os dados sobre as vinte metas estipuladas para a educação brasileira, que devem ser atingidas até 2024. No caso da meta 1, o cálculo é estipulado por uma fórmula que considera o percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequenta a escola, dividido pela população de 4 a 5 anos de idade, multiplicado por 100, o resultado é denominado de Indicador A, sendo que o cálculo abrange o Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Para o indicador B, crianças de zero a três anos de idade, também é utilizada essa fórmula e o mesmo parâmetro de abrangência. Abaixo, apresentamos um quadro sobre as principais conclusões que os referidos relatórios chegam:

Quadro 1 – Resultado do Monitoramento do PNE – 2020 e 2022

Síntese conclusiva do Relatório de 2020	Síntese conclusiva do Relatório 2022
Progresso na expansão de vagas para creches (0 – 3 anos de idade) e pré-escolas (4 – 5 anos de idade). Parte do progresso se atribui à diminuição da demanda devido a redução da população em idade pré-escolar no Brasil.	Progresso na expansão de vagas para creches (0 – 3 anos de idade) e pré-escolas (4 – 5 anos de idade). Parte do progresso se atribui à diminuição da demanda devido a redução da população em idade pré-escolar no Brasil.
Para contemplar a Meta 1, é necessária a inserção de perto de 1,5 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de 330 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola.	Aumento de 600 mil crianças de 0 a 3 anos de idade, entre 2013/2019, com taxa de cobertura de 37,0% em 2019. A faixa de 4 a 5 anos de idade que frequentou a escola entre 2013 e 2019, não variou significativamente, permanecendo próximo de 5 milhões de crianças. A melhora na taxa tem mais relação com a queda na população de 4 a 5 anos, do que com o aumento de vagas. Ainda há necessidade de inserção de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos

⁵ “A estimativa dos indicadores lança mão dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE) anual que cobre o período de 2013 a 2015 e utiliza a Pnad Contínua (Pnad-c) para estimar os mesmos indicadores para os anos de 2016 a 2018 [2019 para o 4º relatório]. As estimativas feitas com base nas duas pesquisas são apresentadas em continuidade na série histórica 2013-2018 [2019 para o 4º relatório]. Dessa forma, é possível avaliar a tendência dos indicadores apresentando as estimativas mais atuais disponíveis a partir da Pnad-c. Embora os indicadores descrevam a mesma população, há que se ter em mente que se trata de duas pesquisas distintas, com desenhos amostrais específicos e, portanto, variações estimadas entre os anos de 2015 e 2016 devem ser consideradas com cautela”. (Brasil, 2020b, p. 31).

	em creches e 300 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola, até 2024.
De 0 a 3 anos, ainda que a oferta tenha progredido, consideram-se a demanda desse grupo de renda baixa, precisa intensificar as políticas de acesso. Para 4 a 5 anos de idade, ocorre uma cobertura contínua que reduz as desigualdades de acesso à pré-escola entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos.	Para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, não há indicativo de queda da desigualdade de acesso entre 20% mais pobres e os 20% mais ricos. Para as crianças de 4 a 5 anos de idade, apresentou uma redução contínua da desigualdade entre 20% mais pobres e os 20% mais ricos.

Fontes: Relatórios do 3º e do 4º Ciclos de Monitoramentos das Metas do Plano Nacional de Educação (2020, 2022). Elaborado pelas autoras.

De acordo com o quadro acima, a etapa mais distante da Meta 1, diz respeito às creches. Em geral, é o grupo de crianças atendidas em horário integral, diferentemente, do atendimento da pré-escola, que para a ampliação de vagas, tem ocorrido em meio período. Considerando também que os dados populacionais por faixa etária, no momento da análise do INEP, não dispunham das informações coletadas no último censo realizado pelo IBGE, há um distanciamento significativo para o atingimento da Meta 1, de aproximadamente 1,7 milhão de vagas que terão que ser ofertadas até 2024. Até lá, a ampliação da oferta da Educação Infantil, requer o cumprimento dos dispositivos constitucionais e possivelmente, uma política de ampliação dos recursos financeiros.

No caso dos países que contraem empréstimos internacionais, o Banco Mundial aponta caminhos para problemáticas como a mencionada acima. O financiamento e ampliação de vagas para a Educação Infantil seriam resolvidos a partir das seguintes considerações:

Como as pré-escolas públicas no Brasil são acessíveis tanto para os ricos quanto para os pobres, o cálculo da disposição em pagar é especialmente útil. Os benefícios da educação pré-escolar prevalecem sobre os custos, o que sugere que a cobrança de taxas para aqueles que podem pagá-las é viável (especialmente para famílias do Sudeste, onde os retornos à educação são um pouco mais altos). A pré-escola poderia ser subsidiada ou gratuita para famílias pobres que atualmente não têm acesso a estes serviços. (Banco Mundial, 2001, p. 31).

As ideias embasadas nas privatizações são propagadas a todos os países como solução para o sistema educacional. Ainda neste sentido, o BM complementa:

A expansão do acesso à pré-escola para as crianças mais pobres do Brasil deveria ser uma prioridade política. A garantia governamental de pré-escola gratuita para cada criança brasileira é um compromisso louvável que necessita tornar-se mais efetivo através da focalização. É necessário fazer um mapeamento da pobreza nos estados, especialmente nas regiões mais pobres do Norte e do Nordeste, a fim de se identificar brechas no acesso à pré-escola. O melhor método de provisão seria então determinado, utilizando-se o melhor da experiência internacional e adaptando-o para as necessidades e condições locais. As pré-escolas devem prioritariamente localizar-se em áreas onde há altas concentrações de pobreza. (Banco Mundial, 2001, p. 15).

O termo “focalização” evidencia a segregação regional ao mesmo tempo que indica a reprodução dos modelos internacionais implementados em locais distintos e que desconsideram as especificidades de cada região. Corroborando nesta discussão, Teixeira (2010) exemplifica o termo que vem sendo utilizado de forma recorrente pelo BM:

A focalização das políticas nos extremamente pobres como única forma de intervenção por parte do Estado e a ideia de mitigar (e não erradicar) a pobreza; o papel das transferências mínimas de renda; e a participação e a responsabilização dos indivíduos na superação da condição de pobre, tudo isso compondo o fundamento neoliberal de remercantilização dos direitos e das políticas sociais (Teixeira, 2010, p. 4).

A focalização, portanto, está para a pobreza, com a intenção de mitigar seus efeitos mais agudos, em locais de extrema miséria. O modelo internacional, a ser replicado, padroniza a forma de tratamento das maiores problemáticas decorrentes da miséria, em diferentes partes do globo, sem com isso, tratar das suas principais causas, a desigualdade econômica gerada pelo sistema capitalista.

Tais indicações do BM são aceitas pelo Brasil, como o repasse de recursos para iniciativa privada, com o objetivo de caminhar cada vez mais para o campo das privatizações desses serviços, pois, para o BM, a educação necessita não de maiores investimentos, mas de um melhor gerenciamento dos recursos, ou seja, o dinheiro da educação deve ser investido nas áreas que darão maior retorno e melhor custo-benefício (Banco Mundial, 1996).

A Educação Infantil, entretanto, não está no rol de prioridades de investimentos, ainda que seja anunciada como prioridade. Comungamos com Freitas (2012, p. 386) que

[...] “na privatização, a escola continua sendo pública e sua gestão privada. [...]”. Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo.

Sob a tônica do custo-benefício e da qualidade de perspectiva gerencial, o BM e o Estado brasileiro (nas três esferas – federal, estadual e municipal) tem direcionado as políticas para as crianças brasileiras.

O BM, com base no discurso de que a educação ameniza a pobreza, tensiona o direito à educação e reafirma que a educação pública deveria ser ofertada para as crianças mais pobres, com isso, sugere, a partir dos argumentos da eficiência e custo-benefício, a realocação de recursos para o setor privado e ampliação das parcerias público-privado.

AS PROPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DO CUSTO-BENEFÍCIO

O BM estabelece relações com o Brasil desde 1949, e na década de 1970 ocorreram as assinaturas dos 3 primeiros projetos no campo educacional. Desde então, as relações foram sendo intensificadas e permanecem até hoje, por meio de uma política de convergência com os governos brasileiros, que ganha força e fomenta planejamentos de determinados grupos representantes da classe empresarial, grupos hegemônicos que se beneficiam das políticas atreladas às orientações do BM.

Os interesses dos governos brasileiros alinhados aos interesses de mercado, coadunam-se, por sua vez, com

A intervenção sistemática do Banco nas políticas, estratégias, programas e reformas da educação pública foram construídos no transcorrer da história educacional brasileira, com o consentimento e a participação dos setores governamentais. A atuação do Banco no Brasil não obedeceu a uma trajetória linear ao longo do tempo, pelo contrário, refletiu as inflexões da instituição desde o início de suas atividades até os dias atuais (Marquez, 2006, p. 169, grifo nosso).

Sobre a estratégia para mitigar a pobreza gerada pela economia capitalista, conforme tratamos na seção anterior, Bueno (2020) afirma que o interesse do BM pela pobreza, resultou, num primeiro momento, como uma tentativa de evitar a ascensão do

comunismo, visto que o pobre estaria mais suscetível a este, colocando “[...] em risco a hegemonia capitalista” (Bueno, 2020, p. 43).

Para o BM, o investimento na primeira infância é fundamental, segundo o BM, para diminuir as desigualdades sociais existentes e a pobreza, além de melhorar o desempenho das crianças, criando um “capital humano” passível de ser explorado no futuro (Banco Mundial, 2001).

A pobreza, decorrente das crises estruturais do capital, não pode ser eliminada enquanto permanecer o sistema sociometabólico do capital⁶, porém, as promessas do pós-guerra, são constantemente renovadas com outros termos, como recentemente tem sido usada a expressão mitigação da pobreza. Tais promessas pós-guerra demonstravam a

[...] euforia que dominou por um bom tempo após o estabelecimento das Nações Unidas e das várias agências econômicas internacionais inspiradas nos Acordos de Bretton Woods, as personificações do capital prometeram as iluminadas relações sociais e econômicas de um mundo radicalmente diferente, reiterando absurdamente, mesmo após a dramática implosão do sistema soviético, suas promessas de uma “Nova Ordem Mundial”. Contudo, absolutamente nada frutificou das promessas solenes de uma “sociedade imparcial e justa para o benefício de todos (Mészáros, 2011, p. 632).

Nessa direção, Penn (2002) afirma que os esforços contra a pobreza não têm demonstrado bons resultados, ressaltando-a em vez de diminuí-la, dado que possuem interesses econômicos em diversos países em desenvolvimento.

Para Rodrigues e Lara (2006), o modelo neoliberal imposto pelo BM aos países em que atua, incentiva a precarização do trabalho. Penn (2002) corrobora com tal afirmação, uma vez que essa instituição financeira incentiva a exploração do trabalho de mulheres no cuidado da primeira infância, pois propõe uma educação “não formal”.

⁶ Como base em Mészáros (2011), o sistema sociometabólico do capital é constituído pela relação entre capital, trabalho assalariado e Estado, estes, considerados órgãos metabólicos do capital. Esse sistema também é composto por microcosmos sociometabólicos do capital, identificados como produção e seu controle; produção e consumo; produção e circulação. Tais microcosmos demonstram-se como “[...] um segredo terrível: o de serem, em última análise, os responsáveis por toda a destrutividade. [...] três principais aspectos do defeito estrutural do controle do capital” (Mészáros, 2011, p. 117).

As autoras afirmam que no discurso neoliberal perpetrado pelo BM, a educação se torna objeto de comércio, passando a funcionar como este (Rodrigues; Lara, 2006).

Os documentos do BM indicam diretrizes a partir de projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento em outros países, considerados experiências exitosas. Além das exigências econômicas, o novo padrão de organização do BM, “[...] impôs condicionalidades para seus empréstimos, incluindo a sua participação na definição da política de longo prazo para setores financiados, influenciando as agendas setoriais dos países [...]” (Marquez, 2006, p. 54), como a educação e, em específico, a Educação Infantil.

No contexto brasileiro, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96:

Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

É preciso enfatizar que a Educação Infantil compreende a faixa etária de até 5 anos, porém, há uma divisão nas faixas etárias de 0 a 3 anos (creche) e 4 e 5 anos (pré-escola), pela questão da idade obrigatória. Essa configuração foi atualizada na LDB nº 9.394/96, a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 1996).

As proposições do Banco Mundial para esta etapa da Educação Básica, parte da compreensão de que possíveis investimentos financeiros na infância, por meio de políticas públicas, seriam uma

[...] engrenagem fundamental de seleção dos futuros trabalhadores produtivos. Desta forma, o investimento nesse setor, possibilitaria um investimento superior futuramente, pois no instante em que a educação infantil tem como uma de suas prioridades evitar as falhas do desenvolvimento cognitivo da classe trabalhadora, afirma-se que existem intervenções para correção dos déficits cognitivos potencialmente crônicos [...] (Bueno, 2020, p. 53).

Com a finalidade de formar crianças com potencial condição de exploração no futuro, aperfeiçoa-se a Teoria do Capital Humano⁷. Para Freres, Jimenez e Segundo (2011, p. 5), “a Teoria do Capital Humano foi rejuvenescida em plena ascensão do modelo neoliberal, representando a responsabilização de cada indivíduo pelo desenvolvimento não somente econômico, mas também social e individual”.

Com finalidade de formar gerações de reserva para o trabalho, o Banco propõe ações nos diversos países em que atua como um receituário único, sem levar em considerações as particularidades de cada país e seu processo histórico. Com base nos estudos que realizam sobre os países, fazem uma espécie de “balanço” para determinar os prós e contras de determinadas medidas. Para o BM (2011, p. 30)

a educação é vista como um importante investimento no capital humano, a maior produtividade da pessoa que recebe a educação é refletida em ganhos mais altos no mercado de trabalho. O objetivo é poder traduzir os benefícios da educação pré-escolar em uma expectativa de renda futura para a criança.

Em suas projeções e análises são estimados todos os possíveis “gastos” que o país precisará fazer para esta etapa da Educação Básica e, posteriormente, são analisados os custos e benefícios; são ainda objetos de análise todas as legislações brasileiras vigentes relacionadas à educação. Essas análises direcionam mudanças nas políticas educacionais nos países consignatários dos seus empréstimos, como recentemente ocorreu no Brasil com a reforma do Ensino Médio, a padronização curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Novo SAEB) que passou a incluir a avaliação da Educação Infantil.

Ao contrair empréstimos, os países concordam com as orientações e, portanto, realizam reformas educacionais, crescentemente, atreladas ao setor privado, pois, entre outras indicações, o BM avalia que os governos não possuem recursos suficientes para implementar as políticas para Educação Infantil, por isso, considera “[...] viável examinar

⁷ De acordo com a Teoria do Capital Humano, criada em 1950 por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chigago, o investimento na capacidade técnica e de conhecimento do ser humano, está atrelado diretamente na ascensão dos rendimentos laborais do trabalhador, que reflete diretamente na produção do capital convencional e seu crescimento econômico (Schultz, 1973).

o papel de sistemas informais alternativos e de sistemas de ONGs que podem ajudar a fortalecer, ou que podem até mesmo agir como substitutos para as creches e pré-escolas tradicionais” (Banco Mundial, 2011, p. 51).

Nos relatórios analisados, o BM (2001, 2011, 2014, 2017, 2021a, 2021b) cita alguns programas sociais que atuam no desenvolvimento da primeira infância (quadro 2) e reforça o quanto esse papel assistencial é importante para auxiliar o Estado, o que considera ser um elemento chave para as políticas voltadas para as crianças.

Quadro 2 – Programas que atuam no desenvolvimento de ações para a primeira infância

Programas	Finalidades e ações
Programa “Criança Maravilhosa”	Fornece serviços integrados para crianças oriundas de famílias de baixa renda desde o nascimento até o sexto ano de vida.
Programa de Alimentação de Pré-Escolar	Programa informal que teve o apoio do Banco Mundial e que se baseava nos Centros para Educação e Alimentação Pré-Escolar (CEAPES), uma experiência de Desenvolvimento na Primeira Infância que foi feita em São Paulo.
Pastoral da Criança	É uma organização de ação social operada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com as atividades baseadas na família e na comunidade, mobilizando famílias no combate à mortalidade infantil e na melhoria da qualidade de suas vidas.
Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler	Suas prioridades são garantir os direitos sociais, definir e implementar políticas públicas para a defesa dos direitos da criança e do adolescente, e fortalecer organizações rurais.
Modelo de Visitas Domiciliares na Jamaica	A intervenção consistiu em seções semanais ou mensais de estimulação psicossocial com duração de uma hora, com ou sem suplementação alimentar.
Modelo Comunitário no Chile: Programa Conheça o Seu Filho	Intervenção educacional inicialmente projetada para focalizar mães e crianças carentes vivendo em áreas rurais geograficamente dispersas.
Programa de Treinamento de Mães na Turquia: O Projeto Turco de Enriquecimento Precoce	Foco em mães residentes em áreas semiurbanas de invasão e de baixa renda. A intervenção consistiu em “treinamento de mães” dado a um grupo de mães selecionado aleatoriamente durante 2 anos (30 semanas a cada ano) e um grupo de controle.
Pacote apoio à família - do nascimento aos 6 anos	Intervenção que prevê ações voltadas a educação materna, planejamento familiar, serviços de proteção à criança, entre outros.
Pacote gravidez - da concepção ao nascimento	Intervenção que prevê ações voltadas ao atendimento pré-natal, suplementação de ferro e ácido fólico para gestantes e aconselhamento de dietas adequadas para mulheres grávidas.
Pacote nascimento - do nascimento aos 6 meses	Intervenção que prevê ações voltadas ao atendimento especializado durante o parto, registro de nascimento e aleitamento materno exclusivo.
Pacote saúde e desenvolvimento infantil - do Nascimento aos 5-6 Anos	Intervenção que prevê ações voltadas a imunizações, dieta adequada, nutritiva e segura, suplementação terapêutica de zinco para a diarreia, prevenção e tratamento da desnutrição aguda e desparasitação.

Pacote pré-escola - três a Seis Anos	Intervenção que prevê ações voltadas a educação pré-primária, continuidade para o primário.
--------------------------------------	---

Fonte: Banco Mundial (2001, 2014). Elaborado pelas autoras.

No quadro acima, notamos, por meio dos programas desenvolvidos em diferentes países, a intervenção do setor privado, de Organizações Não Governamentais (ONGs) e demais instituições não estatais, na oferta de atendimentos focais e paliativos para a infância, com isso, esses programas fortalecem o caráter assistencial para o atendimento de crianças e isentam os governos da responsabilidade de implementarem políticas públicas para a infância.

Os programas mencionados no quadro 2, apontam para a perspectiva gerencial aplicada em forma de políticas para infância, pautada na relação do custo-benefício, pois o gerencialismo é “[...] uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (Gaulejac, 2007, p. 37).

Na contramão da perspectiva apontada pelo BM e materializada nos programas listados no quadro 2, baseadas em Frota (2007), Kramer (2007) e Furlan (2020), compreendemos a infância como período de desenvolvimento do ser social, no qual a criança deve ter oportunidade de brincar, imaginar, fantasiar, sendo compreendida como cidadã de direitos que devem ser respeitados.

Para Frota (2007, p. 150), a infância “[...] deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo”. A autora ainda afirma que

a infância foi uma invenção da modernidade, é que a infância que conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. A partir disso, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos (Frota, 2007, p. 151).

Essa noção de infância demonstra a importância do movimento histórico, dos contextos geográficos e culturais para considerar as necessidades das crianças e, conseqüentemente, as ações voltadas ao seu atendimento. Uma noção contrária àquela

defendida pelo BM, que por intermédio de experiências ditas exitosas, indica a replicação de programas e de modelos, como os citados no quadro 2.

Outra dimensão relevante, ao considerarmos uma concepção de criança contrária ao BM, “[...] é percebê-la em sua subjetividade, enquanto ser humano, valorizando seus pensamentos, sentimentos e ações, diante do mundo que a cerca” (Furlan 2020, p. 12). E ainda, como “[...] ser social importante que constrói e reconstrói história; e é também um ser que tem emoções, sentimentos, expressões, desejos e ações [...]” (Furlan, 2020, p. 13).

Kramer (2007, p. 5) defende

[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância.

Consideramos que a infância não deve ser vista como um produto a ser comercializado pelo capital, mas como um período de desenvolvimento em que a criança aprende a conviver em sociedade e entender-se como parte dela.

Com base em Frota (2007), Kramer (2007) e Furlan (2020), compreendemos que as políticas para infância, o que inclui a Educação Infantil, devem ser o avesso das políticas gerenciais.

Uma vez que a gerência da infância, envolve a diminuição de recursos para as próximas etapas da escolaridade; a formação de sujeitos passíveis de exploração nas diferentes formas de trabalho, informal e precário; a Educação Infantil como atenuante da pobreza; assim como a terceirização dos atendimentos educacionais para setores privados, filantrópicos ou lucrativos. Sendo que o setor privado é considerado sinônimo de qualidade, de eficiência e eficácia, isto é, uma referência sobre assuntos de custo-benefício.

QUALIDADE GERENCIAL COMO PARÂMETRO PARA A INFÂNCIA

Conforme elucidado na seção anterior, seguindo a lógica gerencial, o BM propõe e incentiva projetos e programas que propiciam e fomentam as parcerias público-privadas nas políticas para a primeira infância, alegando primar pelo aumento da qualidade dos serviços ofertados. Observamos que o apelo à qualidade de vertente gerencial, como a única definição e possibilidade para educação, tem servido de justificativa para as constantes reformas educacionais.

Para Davok (2007), o termo qualidade pode possuir diversos significados, a depender do que se está mensurando. Segundo o autor, “[...] qualidade implica em uma ideia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau” (Davok, 2007, p. 506).

De acordo com o conceito de qualidade exposto, constatamos contradições na utilização do termo na área da educação, uma vez que ao inferirmos, por exemplo, que uma determinada escola possui baixa qualidade, estamos comparando-a com outra instituição, considerada de boa qualidade. Assim, é essencial destacarmos quem está definindo a qualidade, quais parâmetros estão sendo utilizados e com quais objetivos. Segundo Davok (2007, p.506):

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Notamos que a depender de quem está mensurando e de quais objetivos a serem alcançados, o conceito de qualidade na educação pode apresentar diversos significados e fatores a serem analisados, sendo imprescindível observarmos os elementos extraescolares presentes (Dourado; Oliveira, 2009).

Para o Banco Mundial, além do acesso à Educação Infantil, a qualidade desta etapa é um fator determinante no desenvolvimento da primeira infância, visto que, para

o Banco, frequentar instituições de baixa qualidade seria mais prejudicial para a criança do que não frequentar nenhuma instituição de Educação Infantil (Banco Mundial, 2011).

Ainda, o BM afirma que há vários aspectos que podem ser mensurados na Educação Infantil para determinar sua qualidade, como infraestrutura, segurança, equipe e programação pedagógica, dado que, avaliar as crianças na primeira infância não possui resultados precisos e pode levar a uma ocultação de informações (Banco Mundial, 2011).

As autoras Decker e Evangelista (2019) afirmam que, para o BM, o investimento em educação traz inúmeros benefícios para o capital, e a qualidade, neste caso, “[...] está atrelada às contribuições que o aprendizado, propiciado pela escola, poderia produzir para a economia, via formação e conformação da classe trabalhadora.” (Decker; Evangelista, 2019, p. 5).

O discurso das classes dominantes dissemina a ideia de que uma educação de qualidade tornaria possível a diminuição da pobreza, ao mesmo tempo que uma educação de qualidade inferior impossibilitaria tal fato, ressaltando assim o papel social da educação, como única e suficiente na promoção de igualdades (Zanardini, 2008).

As afirmações das autoras demonstram que a qualidade da educação atrelada à otimização de recursos por parte do Estado, sob a ótica do BM, é responsável para resolver questões de cunho econômico geradas pelo capital, como a pobreza. Isto é, uma educação pobre em recursos com atributos de mudar as condições econômicas geradas pelo capital e manifestadas pela desigualdade econômica e social dos sujeitos.

Tais argumentos associam desenvolvimento econômico dos países e dos sujeitos aos investimentos em “capital humano”, desde a primeira infância, como estratégia para diminuir gastos com educação e saúde ao longo da vida, além de aumentar sua produtividade dos sujeitos no mercado de trabalho (Banco Mundial, 2014).

A utilização do termo “capital humano” não passa de uma tentativa de atenuar o fato de que se está formando um trabalhador para ser explorado; a escola considerada um espaço de formação para o capital, invertendo os objetivos e papéis da educação na formação de um indivíduo crítico (Decker; Evangelista, 2019).

Sob as bases gerenciais e respaldado nas justificativas para melhorar a qualidade na Educação Infantil, o BM propõe diversas medidas, as quais vão ao encontro dos seus

interesses e ideais econômicas. Uma dessas medidas, tem a finalidade de responsabilizar as instituições e os profissionais da Educação Infantil pela qualidade da educação, por meio de avaliações. Sendo que a publicação dos resultados possibilitaria aos pais, segundo BM, escolherem a “melhor” instituição para seus filhos. Essa classificação entre melhores e piores instituições é atribuída à competência dos profissionais e das crianças (Banco Mundial, 2011).

De acordo com o BM (2011, p. 17-18), “o governo federal deve incentivar fortes sistemas de monitoramento para garantir que as instituições de Educação Infantil sejam responsáveis por seus resultados [...]”, por intermédio de ferramentas padronizadas que visem garantir uma suposta qualidade e da publicação dos resultados para que “[...] os pais possam utilizar os dados para escolher os melhores centros para seus filhos [...]”. (Banco Mundial, 2011, p. 18).

Observamos que tais ferramentas padronizadas caminham na direção de propiciar a utilização de avaliações padronizadas na Educação Infantil, que passam ser objeto de interesse de mais organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que segundo Lima (2023), incentiva e organiza avaliações para crianças de cinco anos. Para tanto, desconsidera os contextos em que escolas e crianças estão inseridos, com o objetivo de atingir determinado custo-benefício para o Estado a curto e longo prazo.

As orientações propostas pelo BM acarretam e acirram as competições entre as instituições e segregam as crianças, dado que famílias com maiores condições econômicas possuem maiores chances de escolher, as ditas “melhores” instituições de Educação Infantil.

De acordo com o BM, o gerencialismo da infância, portanto, também é atravessado pelo *ranking* e pela competição entre instituições de Educação Infantil, como representação de qualidade e como tem ocorrido nas demais etapas da escolaridade básica, no Brasil.

Em um dos documentos analisados, o BM cita o exemplo do Rio de Janeiro, o qual “[...] introduziu testes de desenvolvimento cognitivo infantil em todas as creches.

Os resultados foram desvinculados dos perfis de cada criança, mas foram usados para identificar as creches mais bem sucedidas [...]” (Banco Mundial, 2011, p. 18).

Como exemplos de qualidade, o BM propõe a gratificação para profissionais e instituições com melhores resultados nos testes realizados, sob a alegação que tais medidas contribuirão ainda mais para o desempenho dos alunos e tornarão os investimentos públicos em educação mais eficientes (Banco Mundial, 2011, 2017).

A gratificação por resultados produz um “estreitamento curricular” quando se propõe a valoração de determinados quesitos em detrimento de outros (Freitas, 2016), com isso, nega o “conhecimento social e historicamente produzido coletivamente [...]” (Decker; Evangelista, 2019, p.10).

Na Educação Infantil brasileira, ainda não localizamos a ocorrência de gratificações por resultados, dado a avaliação em larga escala desta estar demonstrando seus primeiros sinais, contudo, notamos que o “estreitamento curricular” tem se demonstrado em detrimento do que será avaliado, como salienta Lima (2023), aproximando a Educação Infantil do modelo escolar das demais etapas da Educação Básica.

Apesar de afirmar que o professor é de suma importância para o sucesso do aluno, o BM, destacando seu viés gerencialista, pondera que o nível da sua formação acadêmica não é fator relevante e pode ser negativa para os resultados do estudante (Banco Mundial, 2011).

Na direção do custo-benefício, na concepção do BM, os professores com maiores níveis de formação não são viáveis, em especial na etapa da Educação Infantil, que tem marcas históricas filantrópicas e assistenciais, logo, os custos de manutenção de profissionais qualificados para o magistério, tende a onerar Estado, com isso, o Banco desqualifica a importância da formação acadêmica de professores para trabalhar nesta etapa da educação.

Uma saída para a desoneração do Estado, conforme anuncia o BM, são as parcerias público-privado para o provimento de vagas na Educação Infantil. Tais parcerias são consideradas pelo BM como um fator promotor de igualdades, pois, estas possuem melhor qualidade que instituições públicas, considerando infraestrutura e formação de professores (Banco Mundial, 2011).

Outra medida proposta pelo BM, refere-se ao pagamento da educação pré-escolar por famílias que possuem maiores condições financeiras e de ser “[...] subsidiada ou gratuita para famílias pobres [...]” (Banco Mundial, 2001, p. 31).

Essa ideia, além de contradizer a promoção de igualdade, confronta o direito expresso pela Constituição Federal (1988) (CF), em seu Art. 205 que define “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Dando sequência ao que foi previsto na CF, a LDB nº 9.394/96, estabelece no Art. 5 que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

A implementação das políticas de mercantilização e de gerencialismo da Educação Infantil, utilizam-se da justificativa de igualdade de acesso e de qualidade da educação, da necessidade de formação do “capital humano” desde a infância, sob o pretexto de diminuir os níveis de pobreza e não onerar o Estado, com isso, tensionam o direito à educação, como expressos acima nas letras da CF e da LDB nº 9.394/96.

Decker e Evangelista (2019, p. 6) afirmam que “fica demonstrado empiricamente que a Educação, para a agência, é muito mais a promoção da formação humana condicionada às necessidades voláteis do mercado e um nicho a ser explorado pela iniciativa privada”.

Por fim, o BM (2011) elenca diversas estratégias para o Brasil melhorar a qualidade da Educação Infantil, como desenvolver currículos mais específicos, implementar licenciamentos com normas mínimas a serem seguidas, fornecer materiais e recursos às instituições, para que desenvolvam melhores atividades, assim como incentivos financeiros às melhores instituições, além de implementar testes e avaliações passíveis de monitoramento da qualidade, com o objetivo de responsabilizar as instituições e profissionais de Educação Infantil pelos resultados obtidos.

Tais estratégias indicam os caminhos a serem percorridos para promover o gerencialismo da infância, a fim de garantir, dentro da lógica do custo-benefício e dos princípios de qualidade gerencial, conforme observamos nos trechos destacados dos documentos do BM, a mitigação da pobreza e a força de trabalho do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as finalidades de identificar os fundamentos do Banco Mundial para Educação Infantil brasileira e analisar de que forma tais orientações são aceitas e acordadas por governos brasileiros, influenciando na Educação Infantil, o presente texto extraiu de alguns documentos do Banco e dos relatórios de acompanhamento do Plano Nacional de Educação, os principais fundamentos que orientam o atendimento educacional para as crianças.

Constatamos que o BM propõe o gerenciamento da infância como uma maneira de garantir a força de trabalho a ser explorada no futuro. Tal proposta tem a ver com os índices de pobreza e extrema miséria da população mundial, decorrentes do modo de produção capitalista, aspectos velados pelo BM, e que ameaçam a existência de um exército de reserva de mão de obra.

Ao esconder as verdadeiras causas da pobreza, o BM atribui à educação, no caso analisado à Educação Infantil, a responsabilidade pela mitigação da pobreza. Dentro dessa lógica, educar desde a infância potencializaria as condições econômicas dos sujeitos e contribuiria com otimização de recursos públicos no futuro.

Ao tratar da Educação Infantil como um investimento para economizar recursos, o BM a insere no contexto gerencial do custo-benefício que, por sua vez, precisa ter a sua qualidade controlada e avaliada. Então, custo-benefício, um termo próprio do campo econômico e controle da qualidade na perspectiva da administração de empresas, formam os principais eixos dos fundamentos gerenciais para a infância e para Educação Infantil, em países do capitalismo periférico, como é o caso do Brasil.

No Brasil, a Educação Infantil, ainda envolvida nas problemáticas da oferta insuficiente, portanto, sem atender o direito constitucional das crianças à educação, novamente aparece como uma meta a ser percorrida pelo PNE (2014-2024). Os dados dos relatórios de monitoramento do PNE, publicados pelo INEP, indicam um avanço na oferta global diante da demanda por vagas, com a ressalva de que a população na faixa

etária da Educação Infantil diminui, no período analisado, assim como o fato dos estudos não contarem com dados atualizados do último censo do IBGE.

Do conjunto das informações dos relatórios, destacamos a disparidade de atendimento entre os grupos dos 20% mais pobres e 20% mais ricos, sendo que a distância é maior para o atendimento de crianças de zero a três anos de idade, nas creches. Na perspectiva do direito à educação, são as políticas efetivas para garantir o acesso à educação que são insuficientes para atender a demanda dessas crianças.

Com base nas noções de custo-benefício e de qualidade gerencial, o BM sugere que a ampliação do número de vagas se estabeleça por intermédio da intensificação das parcerias público-privado, como uma forma de não onerar o Estado e seguir parâmetros de qualidade do setor privado, considerados de excelência se comparados ao setor público.

Em especial, a partir de 2017, quando é publicado o documento encomendado pelo Brasil, denominado “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, o Brasil tem tomado medidas e produzido reformas estruturais e educacionais no conjunto das políticas públicas. Na área da educação, mencionamos no texto, os ajustes curriculares expressos na padronização da BNCC e na reforma do Ensino Médio. O controle sobre o trabalho docente e a política de classificação salarial de acordo com os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala.

No conjunto das avaliações realizadas pelo novo SAEB, inclui-se a avaliação da Educação Infantil, etapa considerada pelo BM como fundamental para evitar despesas futuras do Estado e mitigar a pobreza das novas gerações de trabalhadores.

O Brasil, por meio das políticas educacionais, ratifica as orientações internacionais e as materializa na Educação Infantil, ajustando a educação das crianças ao gerencialismo propalado pelo BM.

Com essas medidas, tensiona a Educação Infantil como direito das crianças, induzindo-a ao caráter assistencial decorrente das parcerias público-privado e do apelo à filantropia, logo, minimiza-se nessa etapa formativa, a qualidade no sentido social, aquela que pode garantir uma educação que prioriza o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e subjetivo das crianças, conforme pontuamos nesse texto.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** examen del Banco Mundial. Estados Unidos da América, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância:** foco sobre o impacto das pré-escolas. Relatório 22841. São Paulo, 2001.
- BANCO MUNDIAL. **Educação Infantil:** Programas para a geração mais importante do Brasil. Banco Mundial. São Paulo, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Intensificando o desenvolvimento da primeira infância:** Investindo na primeira infância com grandes retornos. Banco Mundial. 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Banco Mundial. 2017.
- BANCO MUNDIAL. **About the World Bank.** Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/about>. Acesso em: 04 ago. 2021a.
- BANCO MUNDIAL. **Organization.** Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/about/leadership>. Acesso em: 04 ago. 2021b.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Censo Escolar**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2020a.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020b [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em

relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf (inep.gov.br). Acesso em 12 de junho de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF : Inep, 2022. Disponível em relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf (inep.gov.br). Acesso em 12 de junho de 2023.

BUENO, V. C. **O Banco Mundial e as orientações para a educação infantil no Brasil (2011-2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FRERES, H. A.; JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Da teoria do capital humano à teoria do capital social: rebatimentos das políticas neoliberais sobre a educação no atual momento histórico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória (ES). **Anais [...]**. Vitória (ES): 2011. v. 1. p. 1-10.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FURLAN, M. R. A construção do “ser” criança na sociedade capitalista. **Terra e Cultura**, n. 38, p. 3-15, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatestes/article/view/1323/1213>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007.

LIMA, Fernanda Hubner de. **Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB. 2023**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

MARQUEZ, C. G. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1.ed. São Paulo, Boitempo, 2011.

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

RODRIGUES, G. S; LARA, A. M. B. Avaliação das Propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 89-104, jan./abr. 2006.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimento em Educação e pesquisa**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

TEIXEIRA, R.V. Uma Crítica da Concepção de Política Social do Banco Mundial na Cena Contemporânea. **Serviço Social & Sociedade**, v. 1, p. 650-680, 2010.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HISTÓRICO

Submetido: 13 de Jul. de 2023.

Aprovado: 14 de Dez. de 2023.

Publicado: 27 de Dez. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

LIMA, F. H.; SILVA, D. V. F.; SANDRI, S. As orientações do banco mundial para o gerencialismo da infância: Custo-benefício como promotor da qualidade. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449