

# ***A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS COMO ESTRATÉGIA PARA A CONTENÇÃO DA POBREZA: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina\****

Rosânia Campos\*\*

## **Resumo**

Neste artigo são analisadas as indicações dos Organismos Internacionais objetivadas via projetos e programas na América Latina para a Educação Infantil. Foram analisadas três iniciativas em ação, buscando apreender as concepções e lógica que as sustentam, bem como suas similitudes e divergências. A análise fundamentou-se no referencial analítico de políticas de Roger Dale e nos estudos de Shiroma, Campos e Garcia. Concluiu-se que a educação é tomada como estratégia fundamental para gerar equidade; e a Educação Infantil, como estratégia privilegiada para interromper aquilo que designam como “círculo vicioso da pobreza”, suplantando-se a concepção de Educação Infantil como um bem público de direito de todas as crianças e famílias.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Organismos Internacionais. Políticas Públicas.

## **Abstract**

This paper analyzes the guidelines of international organizations to projects and programs in Latin America to Early Education. Three initiatives have been analyzed in search of understanding the conceptions and logic that support them as well as the similarities and differences among the initiatives. The analysis was based on Roger Dale's framework for policy analysis and on the studies by Shiroma, Campos and Garcia. The study suggests that education is seen as a fundamental strategy to provide equity and that, Early Education, is seen as a privileged strategy to stop the “poverty vicious circle”, overcoming, this way, the conception of Early Education as a public right to all children and families.

**Keywords:** Early Education. International Organizations. Public Policies.

O final do século XX é marcado por um “holocausto social”, nas palavras de Borón (2004), decorrente dos ajustes neoliberais implementados nas últimas décadas. O saldo desse processo, no que diz respeito à infância, é desolador. Segundo dados do UNICEF<sup>1</sup> (2006), todos os dias 30 mil crianças morrem devido a doenças evitáveis, resultando em 11 milhões de mortes infantis por ano. No Japão, a expectativa de vida para uma criança é de 82 anos e o número de crianças que morrem antes de completar 5 anos é de 5 em 1000. Na Zâmbia, a expectativa de vida para as crianças é de 33 anos, e 82 em mil crianças morrerão antes de completar 5 anos de idade. Mesmo que seja possível verificar alguns avanços, a infância para cerca de 50% dos dois bilhões de crianças é brutalmente diferente daquela idealizada nas convenções internacionais ou cúpulas governamentais.

Esses dados nos revelam o atual paradoxo da situação da infância, haja vista que, por um lado, se as crianças são as maiores vítimas do processo de ajustes neoliberais, por outro, é também nas últimas décadas do século XX que podemos observar a efervescência do movimento em prol dos direitos das crianças. Esse movimento, que reúne milhares de organizações, instituições, vários organismos internacionais, chefes de Estado, de modo relativamente consensual, pauta-se em justificativas também relativamente incontestáveis, baseadas nas evidências das condições impróprias de vida de grande parte das crianças na atualidade, e tem alcançado uma intensa mobilização que se evidencia no fortalecimento e na extensão do discurso acerca da criança e da infância no âmbito social e político. Esses relativos consensos, produzidos, sobretudo, por organismos internacionais via projetos, financiamentos e intervenção na ação dos governos nacionais e/ou de

---

\* Esse trabalho é parte integrante da pesquisa de doutoramento “Educação Infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional”, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Eloísa Acires Candal Rocha (PPGE/UFSC), que objetivou analisar as relações entre a política nacional de educação infantil e as indicações produzidas por organismos internacionais atuantes na América Latina.

\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) E-mail: rosania.campos@unisul.br.

<sup>1</sup> A construção das justificativas dos principais organismos que atuam nesta área inclui a produção de informações balizadoras do estabelecimento das metas e projetos periódicos. Muitos desses dados, de escala mundial, hemisférica e nacional, são produzidos exclusivamente por essas instâncias de ação, limitando a confrontação de informações com outras fontes. Assim, a utilização dos dados provenientes do UNICEF, neste texto, decorre do fato de essa agência ter, de forma sistematizada, tanto mundial quanto localmente, dados sobre a infância. Entretanto, a utilização desses dados não significa uma adesão e/ou concordância com seus princípios e ações.

organizações não-governamentais, concentram-se especialmente na definição de metas e ações emergenciais e paliativas. No entanto, o grande número e o volume de instâncias e projetos envolvidos na “solução” dos problemas da infância concentram-se em estratégias que visam à sobrevivência básica das crianças, sem intervir nos aspectos estruturais determinantes desse quadro da infância mundial associado à pobreza, ficando muito longe de alcançar a realização de seus direitos.

No presente artigo, procuramos discutir algumas dessas estratégias de alcance regional coordenadas por Organismos Internacionais. De modo específico, analisamos: a) a Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência (AIIA), coordenada pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI); b) o Programa Ibero-americano de Educação (PIE), sob coordenação da Organização dos Estados Americanos (OEA); e c) o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), coordenado pela UNESCO. Dentre as indicações analisadas neste trabalho, nos concentraremos naquelas destinadas às crianças menores de três anos, cuja educação é fomentada pela lógica da compensação e da necessidade de educar suas famílias para melhor potencializar seu futuro desenvolvimento, embora sejam apresentadas nas iniciativas, de modo geral, como “sujeitos de direitos”.

A partir desse objetivo, iniciamos o presente artigo apresentando nosso referencial analítico de modo sintetizado. Tendo em vista as limitações de espaço, expomos as iniciativas em questão, sua origem e filiação, para posteriormente discutirmos as indicações de cada uma individualmente. Finalizamos discutindo a lógica dessas iniciativas e suas implicações na formação e/ou consolidação de políticas locais.

Nossas análises se fundamentam, principalmente, no referencial analítico de políticas de Roger Dale, cujos pressupostos ancoram-se na compreensão: a) da globalização como “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p. 436); b) das políticas educativas como propostas moldadas por um quadro nacional regulatório mais amplo, o qual, por sua vez, em maior ou menor medida, é moldado e delimitado tanto por forças supranacionais como por forças político-econômicas locais; c) do fato de as influências da globalização sobre os sistemas educacionais nacionais produzirem efeitos diferenciados, estando estes relacionados tanto às dinâmicas locais como às posições ocupadas pelos países na divisão internacional do trabalho; e d) da concepção de que os fatores de regulação dos sistemas educativos, que até recentemente eram

determinados nacionalmente, “estão a tornar-se crescentemente elaborados através de agendas estabelecidas pela economia política global e não como problemas localmente percebidos”. (*id. ibid.*, p. 441).

Para Dale (2004), as relações entre os estados nacionais e as forças supranacionais da globalização não devem ser compreendidas de modo linear ou causal, mas, ao contrário, ainda que os Estados tenham diminuído o seu raio de ação no que se refere à orientação política de suas ações, tal fato não significa que as ações dos Estados sejam determinadas apenas pelas forças globais ou regionais. Para bem compreendermos essa relação global/local, é preciso perceber que os processos sociais construídos, as orientações adotadas resultam de complexas interações entre os modos locais de formulação e interpretação dos problemas, bem como das possibilidades de respostas ou recursos econômicos, políticos e culturais disponíveis e mobilizáveis nas instituições existentes (DALE, 2004; ANTUNES, 2004).

Ainda seguindo a perspectiva defendida por Dale, Campos (2006) ressalta que as relações, de modo especial a relação entre educação e os organismos multinacionais, precisam ser compreendidas em seus processos de mediação, haja vista que as influências não se exercem de modo uniforme, unidirecional e consensual<sup>2</sup>. Pelo contrário, são marcadas por “ações/reações diversas, eivadas de contradições, assimiladas em graus e formas variadas, dependendo da capacidade de resistência ou de concertação que caracterizem os governos locais” (p. 7). Sobre esse fato, Rosemberg também faz ressalva ao destacar que “se deve atentar que as organizações multilaterais não detêm um superpoder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais de política social”. (ROSEMBERG, 2002, p. 30).

Para a análise documental, recorreremos à metodologia desenvolvida pelos estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2004), que preconizam não ser possível tomar os documentos como objeto final de explicação; antes se deve compreendê-los como unidades de análise que nos permitem ter acesso ao discurso. Seguindo essa perspectiva, tínhamos os seguintes pressupostos orientadores: os documentos tanto prescrevem, quanto produzem discursos para legitimar concepções e ações que necessitam da obtenção do consenso local para sua

<sup>2</sup> Exemplo de como a globalização e as indicações dos organismos multinacionais não são um processo uniforme pode ser ilustrado pela observação de Penn (2002), a qual afirma que a infância dos países de primeiro mundo está cada vez mais individualizada, estratificada e consumista, em oposição àquelas dos países de terceiro mundo em desenvolvimento, situados no hemisfério sul, que são os que mais sofrem com as políticas econômicas globalizantes.

implementação; o campo de políticas é configurado como um campo de disputas não apenas conceitual, mas também de condições e intenções que acabam por marcar as produções dos documentos; e a necessidade de explorar as “contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa”. (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 12). Ainda segundo as autoras, ao considerar esses aspectos, os textos devem “ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos”. (*id. ibid.*, p. 13). A necessidade de ler os textos de políticas seguindo uma sistematização de “leitura contra leitura” torna-se relevante, se considerarmos que nas últimas décadas do século XX houve uma profusão de documentos (produzidos especialmente pelo UNICEF e pela UNESCO) discutindo a educação, os quais acabaram por publicizar, difundir e popularizar informações e justificativas que tornaram as reformas educacionais e as indicações para as políticas locais não apenas legitimadas, mas também almeçadas. (SHIROMA *et al.*, 2005).

Assim, observamos que, nesse cenário, antigas concepções e lutas sociais são re-significadas, “traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescrita das prescrições”. (*id. ibid.* p. 430). E é nesse contexto que a criança e sua infância ganharam visibilidade, tanto na presença pública, quanto nas agendas das preocupações políticas e sociais.

A partir dessas considerações, iniciamos a análise dos documentos, os quais foram selecionados tendo como critério inicial a pertinência aos objetivos desse trabalho, buscando apreender as concepções e a lógica que os sustentam, as divergências e similitudes, enfim, procurando saber como a educação das crianças menores, em especial a educação das crianças de 0 a 3 anos, é concebida e quais as indicações para o provimento desse direito.

### **Educação das crianças pequenas: o que indicam os projetos?**

Conforme anunciamos no início deste texto, nossas análises focaram três projetos em especial: a Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência (AIIA), o Programa Ibero-americano de Educação (PIE) e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC). Para fins deste estudo, discutiremos as indicações e concepções presentes em cada um desses projetos direcionadas para a educação infantil, de modo mais específico, para as crianças menores de três anos.

De modo bastante sucinto, tendo em vista as limitações deste artigo, os projetos e programa aqui analisados estão imbricados com os organismos responsáveis. Assim, o PIE é um programa desenvolvido na intersecção da Cúpula das Américas com a OEA, sendo elaborado, sobretudo, a partir de determinações provenientes da II Cúpula das Américas (Chile, 1998).

A Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência teve como ponto inicial a X Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, realizada em novembro de 2000, na Cidade do Panamá, sob o título “Unidos pela Infância e Adolescência, Base da Justiça e da Equidade no Novo Milênio”. Tendo por base os resultados alcançados na Cúpula realizada e os apresentados na II Conferência de Ministros e Ministras e Altos Responsáveis pela Infância e Adolescência, após essa reunião a Cúpula solicitou à SECIB (Secretaria de Cooperação Ibero-americana) que elaborasse uma Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência (AIIA). Essa agenda deveria considerar as prioridades identificadas e a posição comum das nações ibero-americanas. Assim, na XI Cúpula dos Chefes do Estado e Governo, ocorrida em Lima (Peru), em novembro de 2001, sob o título “Unidos para Construir o Amanhã”, foi adotada a Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência (AIIA), desenvolvida, posteriormente, na III Conferência Ibero-americana de Ministras, Ministros e Altos Responsáveis da Infância e da Adolescência (outubro de 2001), que teve como lema “Desafios para melhorar a qualidade de vida de meninas, meninos e adolescentes ibero-americanos”.

O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) foi criado a partir da VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação (PROMEDLAC VII, 2001), realizada em Cochabamba para avaliar as duas décadas do Projeto Principal em Educação (PPE) na América Latina. Assim, os ministros participantes encomendaram à UNESCO que, juntamente com os ministros da região, organizasse um projeto que incluísse as considerações e recomendações determinadas na citada reunião, bem como desse prosseguimento às metas da Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT). Consta ainda, na solicitação, que fossem realizadas avaliações periódicas do futuro projeto no período de cada cinco anos.

Mesmo tendo origens e organismos distintos, observamos aspectos comuns nesses projetos, em especial no que se refere à educação das crianças pequenas. De modo geral, as indicações, com maior ou menor ênfase, têm-se localizado no terreno das políticas compensatórias e intersetoriais, destinadas às “populações mais vulneráveis”. Conforme consta

no Plano de Ação da II Cúpula de Chefes de Estado e de Governo (1998, p. 2), “estratégias educativas para primeira infância terão prioridade, por contribuírem mais diretamente para os planos de luta contra a pobreza”.

No documento fundador do Programa Interamericano de Educação (PIE), a educação infantil é discutida na linha de ação denominada “Políticas compensatórias e intersetoriais para populações vulneráveis”. Ao contemplar a educação infantil nesse eixo, o PIE acaba por concebê-la não como um nível educativo, mas sim como uma medida compensatória. É uma diferença substancial, uma vez que tomar a educação infantil em seu caráter educativo é compreendê-la na esfera do direito, como um bem público, não como um serviço ou estratégia.

É importante lembrar que, conforme escrevemos anteriormente, o PIE foi elaborado a partir da II Cúpula das Américas, que traz em seu plano de ação, como primeiro eixo, a educação como chave para o progresso e a ideia de que, para os governantes atingirem os objetivos traçados nessa cúpula, deverão implementar

políticas educativas compensatórias e intersetoriais, conforme necessário, e desenvolverão programas voltados especificamente para grupos em desvantagem nas áreas de educação, analfabetismo funcional e condições sócio-econômicas, com ênfase nas mulheres, nas minorias e nas populações vulneráveis. Os programas intersetoriais de educação, saúde e nutrição, bem como as estratégias educativas para a primeira infância, terão prioridade, por contribuírem mais diretamente para os planos de luta contra a pobreza (OEA, 1998, p. 2 – grifos nossos).

Nesse mesmo Plano, no seu IV eixo - “Erradicação da Pobreza e da discriminação” - no subtítulo “Fome e Desnutrição”, afirma-se que fica sob responsabilidade dos governos:

dar a mais alta prioridade à redução da desnutrição infantil, concentrando esforços em programas de saúde, nutrição e educação para a nutrição de crianças, particularmente as menores de três anos, tendo em mente que estas faixas etárias são as mais vulneráveis. Para isso, darão ênfase a uma alimentação adequada e a correção de deficiências nutricionais específicas, em particular com suplementos vitamínicos e de minerais, em combinação com o mais amplo uso de vacinas e imunizações e o monitoramento durante o crescimento da criança (*id. ibid.*, p. 21 – grifos nossos).

Essas indicações trazem implícitas algumas questões históricas na área de educação infantil, quais sejam, a polarização entre educação e assistência e a dicotomização na forma do atendimento: para as crianças menores de 3 anos, o mote é a proteção, assistência; e, para as maiores, a ênfase

reside nas estratégias educativas, conforme se afirma na Declaração. Em síntese, temos, num mesmo documento, a educação para a pequena infância a partir de duas perspectivas: a) ideia de escolar – estratégias educativas; e b) ideia de assistencial – educação para nutrição destinada às crianças menores de 3 anos.

Essa divisão, que é histórica na área de educação infantil, indica como as Cúpulas e, desse modo, o PIE compreendem a responsabilidade da socialização das crianças: embora afirmem a necessidade de investir na educação infantil, a priorização é o atendimento educativo para as crianças em idades mais próximas daquela que corresponde à entrada na escola (Ensino Fundamental).

Essa perspectiva também está implicitamente presente na Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência (AIIA). Mesmo que essa Agenda apresente avanços em relação ao PIE, a lógica não nos parece ser rompida. Assim, em sua primeira meta, a AIIA define: reduzir a pobreza extrema e a pobreza à metade até o ano de 2015. A ação estratégica indicada para cumprir essa meta é “atender com especial interesse aos direitos e necessidades da infância, da adolescência, das mulheres e outros grupos em situação de risco, vulnerabilidade ou desvantagem”.

E, em sua terceira meta, a AIIA afirma que se deve “priorizar políticas e programas que favoreçam o desenvolvimento integral adequado de todas as meninas e meninos desde a idade precoce. (OEI, 2001). Dentre as seis ações estratégicas propostas pela Agenda Ibero-americana para a Infância e a Adolescência em relação a essa meta, destacamos três:

a) Desenvolver programas da atenção integral da primeira infância com base comunitária, centrada na menina e no menino, que se dirijam à família e prestem a atenção à igualdade e à equidade.

b) Potencializar o papel institucional das famílias e fortalecer as comunidades para elaborar, implementar e avaliar políticas e programas que favoreçam o desenvolvimento integral na infância inicial com enfoque evolutivo.

c) Executar, em nível nacional e local, políticas públicas que deem apoio à mulher e à família na criação de seus filhos.

É importante destacar que a AIIA, como afirmamos anteriormente, apresenta elementos mais avançados que o PIE e mesmo o PRELAC, em especial no seu reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Não obstante, mesmo que nos documentos a criança seja sempre referida como “sujeito de direitos”, esse reconhecimento não é efetivado, uma vez que a própria organização dos Esta-

dos e propostas indicadas não são compatíveis com a concepção de criança como sujeito e ator econômico com suas próprias necessidades e funções (WINTERBERGER, 2006). Para além desse aspecto, o que podemos observar também é que as indicações, ao serem concentradas no desenvolvimento de estratégias e de programas regidos pela lógica da compensação, reforçam e difundem um discurso ideológico que tanto mantém elementos das antigas práticas políticas assistenciais e filantrópicas, como lança mão de dispositivos de legitimação calcados nas ideias de direito e de justiça social, como discutiremos posteriormente.

Assim, não é possível considerar que as indicações analisadas, que acabam por ratificar as políticas de combate à pobreza, possam ser consideradas como indicações para a consolidação de políticas sociais. De acordo com Ziccardi (2001, p. 86):

as políticas sociais são a garantia de que se busca a equidade social e a promoção dos direitos básicos da cidadania. Porém é algo muito diferente de políticas de redução da pobreza, que buscam tirar das condições de miséria aqueles que não alcançaram o piso básico da sobrevivência.

Mesmo não focando somente as crianças pobres, a AIIA não indica como responsabilidade do Estado o atendimento educativo de todas as crianças, lembrando, em suas metas e ações estratégicas, que a ideia fundamental é preparar e/ou educar a família para educar as crianças. O acento é colocado no direito das crianças à educação, porém transfere-se para a família e a comunidade a responsabilidade de sua execução. Trata-se de oportunizar, incentivar, desenvolver estratégias que capacitem os pais a criar seus filhos não de qualquer modo, mas do modo “certo”, isto é, desenvolvendo toda a potencialidade da criança.

Podemos observar duas questões fundamentais nessas orientações, quais sejam: a) a perspectiva de desenvolvimento infantil como seguindo uma linha de desenvolvimento dada *a priori*, o que possibilita pensar a educação da criança com o objetivo de potencializar seu desenvolvimento; e b) a ideia dos pais como primeiros educadores das crianças e, para tanto, a necessidade de educar esses pais.

Em relação à perspectiva de desenvolvimento adotada, presente tanto nas Conferências Ibero-americanas de Educação como nas concepções veiculadas na *Revista Ibero-americana de Educação*, dá-se grande ênfase aos aportes da neuropsicologia como fundamentos para a educação das crianças pequenas. Dessa forma, a educação infantil é entendida como uma oportunidade, tendo em vista que os primeiros anos de vida são considerados cruciais para o desenvolvimento posterior. Na AIIA, uma das constatações mostra que

é possível obter avanços muito importantes no combate à pobreza e à pobreza extrema, se nós assegurarmos que as crianças tenham o melhor começo possível de vida durante os primeiros anos, que recebam atenção na saúde, estimulação precoce adequada, educação de boa qualidade, e que os adolescentes tenham oportunidades amplas de exercer seus direitos e de se converter em pessoas responsáveis. Em outras palavras, garantindo os direitos humanos desde a primeira infância e criando oportunidades do desenvolvimento integral. (OEI, 2001 – grifos nossos).

É interessante observar que, ao definir que a garantia de um bom começo de vida oportunizará combater, ou romper com os ciclos de pobreza, a AIIA tanto ignora os aspectos estruturais geradores da pobreza quanto insere a educação infantil no âmbito de políticas compensatórias, revelando que a defesa dessa modalidade educativa é fundamental para garantir a educabilidade futura das crianças. Essa defesa, como destacado anteriormente, se pauta na premissa de que uma boa estimulação precoce evitará atrasos e oportunizará um melhor aproveitamento escolar. Nesse sentido, a AIIA se afasta das concepções de educação infantil de base compensatória, difundidas no Brasil especialmente na década de 1970/1980, que se organizavam a partir da lógica de compensar *déficits*, mas não a superam. O que observamos é um deslocamento: no lugar de compensar carências, os projetos atuais reforçam a ideia de potencializar o desenvolvimento infantil. Em outras palavras, parece-nos que, diferentemente dos discursos das décadas de 1970 e 1980, que tomavam as crianças pobres e suas famílias em sua negatividade, agora os projetos são realizados a partir da reafirmação de sua positividade, isto é, da ideia de fomentar e de desenvolver na família seu potencial como unidade educadora. (CAMPOS; CAMPOS, 2006).

É a partir dessa concepção de desenvolvimento e de educação infantil que os projetos justificam a necessidade de educar as famílias, tomando-as como um elemento da política educacional. Essa indicação, educar as famílias, não é uma inovação da AIIA, nem do PIE. Conforme pudemos verificar, na Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), realizada em 1990, define-se no documento da Declaração que “a aprendizagem começa com o nascimento”, destacando-se que os cuidados básicos e a educação inicial na infância devem ser “proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou por programas institucionais, como for mais apropriado”. Esse princípio é ratificado posteriormente em Dakar (2001) e nos projetos em questão, denotando tanto a organicidade entre as propostas dos diferentes organismos, como o modo com que suas propostas são disseminadas e ratificadas.

Essas indicações também estão presentes no PRELAC, ainda que em seu documento fundador nada se apresente em específico para a educação infantil, nem no seu documento de monitoramento a educação infantil seja enfatizada nas linhas de ação prioritárias, especificamente no quarto eixo, em que foi definida a necessidade de Universalização da Educação Infantil e aos países foi dada a responsabilidade de proporcionarem alternativas para qualificação e habilitação de especialistas para:

a) a identificação da população de 0 a 6 anos sem atendimento educacional;

b) a preparação e implementação de programas educacionais, com enfoque intersetorial e caráter comunitário, que promovam:

- o importante papel da família na educação das crianças;

- o atendimento a outras necessidades da família como a alfabetização, a educação quanto a aspectos da saúde e nutrição, bem como o enriquecimento cultural. (UNESCO/PRELAC, 2002).

Assim, analisando outros documentos de base do PRELAC, observamos que seu grande investimento é no protagonismo das famílias, ou melhor, na educação das famílias que são consideradas estratégicas, uma vez que nesses documentos os pais são definidos como primeiros educadores das crianças. Outro aspecto sempre destacado nos documentos do PRELAC e nos documentos de base é a urgência em se “dar atenção e/ou cuidado ao desenvolvimento infantil”. Esses dois aspectos, protagonismo das famílias e atenção e/ou cuidado ao desenvolvimento infantil, implicam algumas questões. Assim, em relação à educação infantil como “atenção” e/ou “cuidado e desenvolvimento”, essa concepção tanto pode expressar uma ampliação do enfoque do atendimento infantil, que contemplaria, além da educação, a área da saúde e nutrição, quanto significar a ratificação de modelos não formais de educação infantil. Segundo Rosenberg (2002), a expressão *desenvolvimento infantil* é sempre utilizada nos documentos para designar educação infantil nos países subdesenvolvidos. Para os países desenvolvidos, a expressão utilizada é *educação infantil*.

Esse fato não implica apenas uma diferenciação de nomes, antes revela a concepção de educação infantil subjacente a cada nome; ao mesmo tempo, em países subdesenvolvidos, como o Brasil, a expressão desenvolvimento infantil pode contribuir para burlar a

regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança; instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação o custo do projeto cai, evidentemente-

te, em detrimento da qualidade. (ROSEMBERG, 2002, p. 47).

Num país em que o reconhecimento de que educar crianças pequenas não é apenas “tomar conta” é muito recente, não há dúvida de que o fomento de outros tipos de atendimentos dificulta o efetivo cumprimento dos direitos das crianças, que se somam, mas não se confundem com os direitos de suas mães e/ou dos profissionais da infância (FREITAS, 2007; FARIAS, 2007). De modo similar, observamos que o incentivo e a indicação dos pais como primeiros educadores das crianças acabam por privilegiar a dimensão prática (como fazer, o que fazer com as crianças, quando fazer, qual o momento ideal, de acordo com uma escala de desenvolvimento universal), ignorando-se tudo o que singulariza o trabalho com as crianças pequenas, em especial, o trabalho com as crianças menores de três anos, o qual acaba reduzido ao atendimento de necessidades básicas de sobrevivência e estimulação sensorial.

Em consequência disso, as indicações aqui analisadas singularizam o trabalho com as crianças pequenas tendo como referência o imperativo da prática, de forma que, embora não sendo uma particularidade de nenhum dos projetos, já que todos a indicam, a educação dos pais é considerada fundamental no processo educativo das crianças pequenas. Exemplo disso observamos no PRELAC, no qual as famílias são entendidas tanto como agentes educativos quanto como unidades a serem educadas. Como agentes educativos, a responsabilidade da realização de atividades ou ações junto às crianças que, via de regra, deveria ser desenvolvida em instituições educativas, é transferida para as famílias. Como unidades a serem educadas, como já discutimos anteriormente, supõe-se que o provimento de informações acerca de aspectos nutricionais, de saúde e higiene pode se constituir em poderoso recurso no combate à mortalidade das crianças e no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, condições consideradas necessárias ao bom aproveitamento escolar futuro.

No âmbito da educação infantil, essa defesa, ou melhor, essa concepção de educação infantil presente nos projetos analisados tem reforçado questões históricas e polêmicas na área, uma vez que a ideia da educação das potencialidades das crianças, compreendidas numa perspectiva cognitivista de cunho neurológico, tem reforçado a ideia de ambientes favoráveis/desfavoráveis às aprendizagens, motivo pelo qual a educação dos pais figura como um dos elementos centrais. Essa também é a base do currículo da fundação *High/Scope*, cujo fundamento para a ação educativa é a intervenção não apenas junto às crianças, mas também junto às famílias, de modo que elas possam aprender como criar boas oportunidades de desenvolvimento para

seus filhos, organizando o seu próprio ambiente doméstico, utilizando e/ou produzindo materiais com recursos disponíveis em casa, etc.

Por outras palavras, a concepção de educação infantil definida nos diferentes projetos analisados é a de uma estratégia para atingir um determinado fim, ou seja, a lógica a partir da qual a educação das crianças pequenas pensada nos projetos é a compensatória, e não a educação como um direito, como um bem público. Entender a educação como um bem público é entendê-la como sendo “guiada por uma concepção de igualdade política e de justiça social”. (LAVAL, 2004, p. 153). Ao contrário, compreender a educação infantil na lógica compensatória é retirá-la da esfera do direito, uma vez que seu caráter compensatório se realiza duplamente – como prevenção<sup>3</sup> e como compensação.

Segundo Santos (1987, p. 52, *apud* GERMANO, 1994, p. 92),

por políticas preventivas entende-se o conjunto de medidas governamentais que, se bem adequadas, deveriam, no limite, produzir o mínimo de desigualdade social; [...] políticas compensatórias são entendidas [como] aquelas medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação.

Dentro dessa lógica, as políticas compensatórias são organizadas a partir de ações pontuais de programas focais, o que significa dizer que são restritas, pois, como se tem apontado em vários documentos, tais ações devem priorizar as chamadas “populações vulneráveis”. Em consequência, as políticas são concebidas como meio de intervenção social e, desde aí, a educação infantil fica reduzida a uma ajuda aos que necessitam, com potencialidades para evitar eventuais consequências antissociais. (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

Dito de outro modo, a atenção do Estado às crianças e famílias em situação mais “vulnerável” é explícita nas indicações oriundas das Cúpulas promovidas pela OEA e no PIE, da AIIA/OEI, e do PRELAC/UNESCO, conforme discutido anteriormente. Na AIIA se ressalta que, no combate à pobreza e à pobreza extrema, é muito importante garantir um “melhor começo de vida às crianças” em seus primeiros anos. Seguindo essa linha, observamos que as justificativas para os investimentos na educação da infância são fortemente condicionadas pela pers-

<sup>3</sup> Ao citarmos o aspecto preventivo, referimo-nos ao fato de que as políticas sociais são tanto um requisito para a reprodução das condições materiais de produção, quanto um elemento fundamental da própria sociabilidade (AZEVEDO, 2004). Assim, a ação preventiva referida não diz respeito a ações que evitem outros mecanismos de compensação; antes, faz parte de mecanismos compensatórios, já que, como defendido por diferentes organismos internacionais, a educação infantil é um investimento importante para a diminuição dos custos posteriores no ensino fundamental.

pectiva do desenvolvimento de recursos humanos, tendo em vista a capacidade produtiva futura e a possibilidade de gerar uma distribuição mais equitativa. Essa argumentação se contrapõe à concepção de educação como direito universal e inalienável, tendo como finalidade as pessoas, e não sua capacidade produtiva (OLIVEIRA, 2000). Isto é, quando analisamos os documentos, a justificativa apresentada para que os países invistam na educação da infância se pauta, acima de tudo, na perspectiva de essa ser uma boa estratégia para romper com os ciclos de pobreza.

Ao enfatizar essas indicações, as iniciativas analisadas neste trabalho não reconhecem a função da educação infantil como um espaço coletivo no qual devem ser garantidos, de acordo com Faria (1999, p.75):

- a) o direito à infância sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental (no entanto, sem esquecer da necessidade de levar em conta a continuidade destes segmentos de educação das crianças principalmente daquelas de 0 a 10 anos);
- b) um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do *cuidado/educação* das crianças pequenas;
- c) o respeito aos direitos fundamentais das crianças [...].

Seguindo essa perspectiva, a educação das crianças em instituições precisa ser organizada não para o individualismo, conformismo e submissão; pelo contrário, necessitamos superar a “dupla alienação<sup>4</sup>” da infância e garantir os direitos de as crianças serem crianças, de descobrirem e conhecerem o mundo por meio das brincadeiras, atividades, trocas, enfim por meio das mais variadas relações com os adultos, objetos e demais crianças (*id. ibid.*).

Com isso, entendemos que, ao afirmarmos a educação infantil como um direito de todas as crianças, independentemente de sua idade, classe econômica ou período que frequentam, nos colocamos na perspectiva de superação da visão assistencial, historicamente vinculada a esse segmento educativo, aquela que, com arrogância, “humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”. (KUHLMANN JÚNIOR., 2000, p. 54). Assim compreendida, a educação infantil torna-se

uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e associam-se, freqüentemente, às políticas sociais voltadas para a família (ROCHA, 2002, p. 68).

<sup>4</sup> Dupla alienação da infância, segundo FARIA (1999), refere-se ao fato de a criança rica ser privatizada, alienada, e ter antecipada, pelas suas inúmeras atividades, a vida adulta. Por outro lado, a criança pobre explorada também tem antecipada sua vida adulta por meio do trabalho.

## Educação infantil como direito, e não como favor

A educação infantil, a exemplo do campo educacional mais amplo, é um campo de disputas em que projetos são confrontados, conceitos são destituídos dos significados, e sentidos que lhes deram origem são assimilados de modo ressignificado em proposições de organismos internacionais e governamentais. Se, inicialmente, a luta era para definir os direitos das crianças, para reconhecê-las como sujeitos de direitos – sendo essa a matriz orientadora das lutas, dos movimentos sociais em prol da criança e de sua educação – atualmente, parece haver uma apropriação dessas reivindicações pelos organismos internacionais, mas sob outra lógica, saindo a educação, e/ou as instituições de educação, do reino dos valores culturais para a lógica do valor econômico. (LAVAL, 2004). Em outras palavras, todo destaque na educação da infância, observado em especial nos últimos anos, introduz nas famílias, entre os profissionais de educação e na sociedade de modo geral o conflito entre valores coletivos e interesses privados, bem como a ideia da equidade<sup>5</sup> em substituição a da igualdade. A consolidação da equidade nacional é uma das grandes metas, conforme observamos nas análises dos projetos para educação, e a educação infantil, uma excelente estratégia para se alcançar essa meta, de maneira que o investimento na educação infantil seria necessário como uma forma de “diminuir as desvantagens educativas relativas aos setores mais empobrecidos da sociedade e fornecer ferramentas para escapar do circuito da pobreza”. (MIDAGLIA; ROBERT, 2001, p. 340).

Essa ênfase na educação das crianças como estratégia para alívio da pobreza e desenvolvimento competitivo dos diferentes países parece produzir um “deslocamento no foco da problematização da desigualdade social: passou-se de uma análise global do sistema (em termos de exploração, repartição, etc.) para um enfoque centrado no segmento mais vulnerável da população, os chamados excluídos” (CAMPOS, 2003, p. 184). Tal deslocamento acaba por simplificar a dinâmica social, ignorando-se todo o processo que engendra fenômenos sociais como pobreza, fome, desnutrição, analfabetismos, entre outros.

Essa demarcação de populações em situação de vulnerabilidade, segundo Rosemberg (2002, p. 66),

<sup>5</sup> O conceito de equidade aparece como uma redefinição do conceito de igualdade, substituindo o que antes era direito para todos, numa oferta diferenciada: como os grupos são desiguais é necessário, para se obter resultados homogêneos, ofertar políticas e programas compensatórios de discriminação positiva, focalizados nos mais pobres (TORRES, 2000; GENTILI, 2005).

acarreta efeitos deletérios, pois, além de fragmentar a pobreza, inviabiliza políticas sociais para todos, na medida em que os recursos para um programa (por exemplo, de educação infantil no MEC) são realocados para outro programa (por exemplo, erradicação do trabalho Infantil).

Esse enfoque para as políticas de educação infantil, que vai se configurando como uma orientação transnacional, ameaça significativamente a efetivação de políticas universais, uma vez que a focalização em determinados setores, o incentivo a programas específicos cujo objetivo é incrementar a produtividade econômica, pautam-se no pressuposto de que pobreza não é um problema estrutural. Para o Banco Mundial, por exemplo, a desnutrição infantil é “em grande parte devida às práticas impróprias de alimentação das crianças, à alta taxa de morbidade e às práticas insatisfatórias de cuidado para com elas”. (WORLD BANK, 1999 *apud* PENN, 2002).

As análises das indicações emanadas dos organismos internacionais evidenciam o papel significativo que eles desempenham na elaboração e implementação de políticas, em diferentes áreas sociais, nos países da região, fornecendo amplo apoio técnico e, por vezes, financeiro aos governos e às organizações não governamentais. Esses apoios funcionam, muitas vezes, como fortes indutores, mobilizando adesões e arrefecendo resistências dos países em que pretendem intervir. A existência dessas estreitas relações faz com que as orientações vindas de tais organismos sejam tomadas, a um só tempo, como “mandatos” e “legitimações” às próprias iniciativas locais (TEODORO, 2002)<sup>6</sup>.

Nesse sentido, é importante compreender a atenção destinada à educação infantil não como um movimento isolado, mas parte constituinte de indicações mais amplas destinadas a orientar os países na reforma dos seus sistemas educacionais. No caso específico da América Latina, essas orientações são consignadas em projetos e planos de ações, coordenadas por organismos como a UNESCO, OEA, OEI e adotadas pelos governos da região como indicações ou fontes para a elaboração de seus planos nacionais. Como os governos são signatários de acordos transnacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Marco de Dakar e a Convenção dos Direitos da Criança, para citar alguns, comprometem-se também com a aplicação e cumprimento de metas, de modo que os projetos regionalmente elaborados, que são, por sua vez, desdobramentos de planos mundialmente acordados pelos países da região, acabam por ter um caráter mandatário para as políticas nacionais.

<sup>6</sup> Nos anos 1960, houve uma rápida difusão das Teorias do Capital Humano e da planificação educacional. Para Teodoro (2002), essa rápida difusão e a euforia presente em relação à educação nesse período são decorrentes da assistência técnica das organizações internacionais.

Há aspectos comuns entre os programas e projetos analisados, ainda que definam objetivos distintos, ênfases diferentes, ou melhor, existem eixos comuns que sempre são reiterados nos diversos documentos produzidos. De modo mais específico, observamos concepções comuns que acabam por direcionar as propostas e indicações, fato que nos oportunizou perceber que a visibilidade da educação infantil, ainda que, após a década de 1990, tenha crescido, não foi traduzida efetivamente como sendo direito de todas as crianças. Pelo contrário, a educação infantil é configurada como estratégia no combate à pobreza e concebida como um serviço que deve ser estendido especialmente para as famílias pobres. Nesse sentido, observamos nos projetos, de forma sintetizada, como orientações comuns:

- A necessidade de desenvolvimento de atendimento integrado à infância, ou seja, a educação infantil deve ser integrada com outras ações (área de saúde, nutrição, prevenção maternal, etc.).
- A educação infantil é discutida na lógica das políticas compensatórias; logo, as indicações são para programas focais, e não para o desenvolvimento de políticas de educação infantil.
- A educação das famílias é considerada elemento-chave para o bom desenvolvimento da criança, evitando atrasos posteriores. Nesse sentido, a educação dos pais se organiza a partir da lógica de “estimulação infantil”, ou seja, os pais devem ser educados para saberem como estimular o desenvolvimento das crianças e dessa forma potencializarem e desenvolverem suas competências.
- A indicação para que a ampliação do atendimento seja realizada por meio da utilização de formas “alternativas”, isto é, de atendimentos não formais.

De maneira geral, o que podemos observar é que as propostas para educação da infância não se pautam nos princípios de direito e igualdade. Estes são substituídos pelos princípios da equidade e competitividade. E, como já pontuado, a educação – e, por extensão, a educação para a pequena infância – é inserida numa nova ordem, afastando-se de sua função social emancipatória, sendo preconizada como uma política focal de combate à pobreza. No entanto, como afirma Maria Malta Campos (2003, p. 191), “as políticas de combate à pobreza podem ser importantes para permitir que as crianças mais pobres delas se beneficiem, mas não são capazes, por si sós, de garantir uma inclusão social verdadeira”. Por outras palavras, “as desigualdades sociais não podem ser entendidas exclusivamente na perspectiva do direito de receber determinados bens e serviços” (FITOUSSI; ROSANVALLON *apud* CAMPOS, 2003, p. 191), de forma que as ações focais não têm o poder e não se propõem a alterar

as relações sociais estabelecidas. Pelo contrário, ações focais reforçam antigas relações de clientelismo, conformando os beneficiados em sujeitos de gratidão, e substituem o acesso universal – direitos sociais, bens públicos – por acesso seletivo, o qual possibilita determinar tanto quem irá receber, quanto quem será o provedor dos benefícios.

Enfim, as indicações presentes nos projetos acabam por enfatizar a focalização das ações do Estado, induzindo a seleção da população que deve receber essas ações. Em decorrência, o reconhecimento do direito das crianças e suas famílias ao ensino gratuito e público é suplantado em nome da necessidade de focalizar as ações do Estado nas populações pobres. Assim, observamos que, nas últimas décadas, a exemplo de outros direitos sociais, parece que, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância e o direito da criança à educação infantil, afirma-se que o compromisso do Estado deve ser somente com as crianças, como define o Banco Mundial, em “situação de vulnerabilidade”, de forma que há uma “individualização da pobreza” (DUSCHATZKY; REDONDO, 2000), e a defesa da educação não se realiza em nome da cidadania, do direito, mas em nome do pobre, carente, vulnerável. Assim, a educação da infância ainda não se configura como uma questão de direito universal; antes, aparece ou como uma forma de evitar gastos futuros, ou como estratégia de combate à pobreza. É esta estratégia a que mais fortemente se destaca nos últimos anos, conforme pudemos verificar nos projetos e programas em ação na região.

Para além do aspecto referente à questão do direito de todas as crianças, a defesa da educação infantil como um modo de “aliviar a pobreza” e/ou “quebrar os ciclos de pobreza” não possibilita avançar nas discussões sobre a forma da/ na educação infantil. Num momento histórico em que a educação infantil ainda permanece como um campo de luta e resistência, num momento, como bem destaca Freitas (2007), em que o espectro da forma escolar ainda ronda o mundo dos pequeninos, essas indicações originadas dos Organismos Internacionais são um desserviço à educação das crianças. É necessário resgatar e fortalecer a defesa da educação infantil como direito a todas as crianças de serem educadas em espaços coletivos, com profissionais que não devem seguir o modelo escolar nem na gestão do tempo, nem no espaço, e cujas ações apresentem um conteúdo próprio que

não admite a condição reducionista de “etapa prévia” em relação ao período da escolarização propriamente dita. Não se deve admitir que o trabalho com crianças pequenas se desapegue de objetivos próprios para constituir-se mero “degrau” para um arranque que só se sustenta no bojo das representações sobre as “fases de formação”. (FREITAS, 2007, p.09).

Em outras palavras, a educação infantil é um segmento educativo com forma própria, na qual os pais não podem assumir o papel dos profissionais; pelo contrário, os pais têm o direito de se envolver no processo de conhecer, discutir, colaborar nas propostas de cada instituição, e não a responsabilidade em prover essa educação numa perspectiva de baratear custos. Nesse sentido, é necessário romper com as indicações postas, difundidas, e atualmente alçadas ao grau de científicas, já que são justificadas tendo por base o desenvolvimento neurológico do ser humano, obscurecendo a concepção de que as conexões psiconeurológicas estão intimamente relacionadas com a inserção social; ou, melhor dizendo, desconsiderando o fato de que a base do desenvolvimento psiconeurológico é social. Assim, precisamos ratificar e propagar que os espaços de educação infantil precisam ser territórios que, de acordo com Gobbi (2007, p. 48), se

apresentem às crianças motivando o deslumbramento, a maravilha, a fantasia e que neles os meninos e meninas brasileiras se reconheçam, em suas diferentes identidades sendo respeitadas, admiradas, consideradas em suas tantas bonitezas.

Para tanto, é necessário que a educação infantil seja retomada pelo Estado não como programa seletivo, focalizado em demandas pontuais, mas como um direito universal e inalienável. E, como tal, torna-se fundamental pensar que as questões relativas às instituições, sua gestão e a garantia de qualidade são amplas e extrapolam o interesse de cada instituição, de cada município, de cada família e implicam a elaboração de um projeto coletivo de bem comum, construído junto com a sociedade e sob responsabilidade do Estado, para todas as crianças. Estamos nos referindo às instituições de educação infantil que respeitam os direitos das crianças, como proclamado no histórico documento do Coedi, de 1995. É importante lembrar que a educação infantil como direito implica o acesso de todas as crianças a instituições públicas e gratuitas que apresentem um patamar de qualidade e que respeitem sua dignidade e direitos básicos, uma vez que muitas dessas crianças vivem a maior parte de sua infância nessas instituições.

## Referências

- ADORNO, S. A gestão filantrópica da pobreza urbana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 4, n.2, p. 9 -17, abr./jun. 1990.
- ANTUNES, F. **Políticas educativas nacionais e globalização**: novas instituições e processo educativos. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004.
- BORÓN, A. **Estado, capitalismo y democracia em América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2004.
- CAMPOS, M. M. Educação e Políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183 - 191, set./dez. 2003.
- CAMPOS, R. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. **A educação das famílias como política educacional**: uma análise do programa família brasileira fortalecida. 29ª Reunião Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED. Caxambu, 2006.
- CAMPOS, R. F. **Infância, criança e gestão da pobreza**: uma análise do discurso da UNESCO para a Educação Infantil nos países não-hegemônicos. Trabalho apresentado no concurso para Professor Adjunto I, do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, agosto de 2006 [Mimeo].
- DALE, R. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DRAIBE, S. As políticas de combate à pobreza na América Latina. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 18 – 24, abr./jun. 1990.
- DUSCHATZKY, S.; REDONDO, P. **El Plan Social Educativo y la Crisis de la Educación Pública**: reflexiones sobre las sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa. 23ª Reunião Nacional de Pesquisa em Educação, ANPEd, Caxambu, 2000.
- EVANGELISTA, O. Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia (Entrevista com Fátima Antunes). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 449 – 465 jul./dez. 2005.
- FARIA, A. L. G. de. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p. 67 - 97
- \_\_\_\_\_. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREITAS, M. C. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L.G. de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7 – 13.
- GENTILI, P. La Educación en las Cumbres de las Américas: su impacto en la democratización e los sistemas educativos. **Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas**, Buenos Aires, n.1, p. 1 – 44, 2005.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOBBI, M. A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, A. L.G. de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 29 - 54

- LAVAL, C. **A escola não é empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- MIDAGLIA, C.; ROBERT, P. Uruguay: un caso de estrategias mixtas de protección, salud y alimentación. *In*: ZICCARDI, A. (Org.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**: los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, mar. 2001.
- OEA. **Programa Interamericano de Educação**. Primeira Reunião dos Ministros da Educação. Brasília: Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Ação - II Cúpula das Américas**. Santiago, Chile, Abril de 1998. OEI. Declaración de Lima: "Agenda Iberoamerica para la niñez e la adolescência". III Conferencia Ibero-americana de Ministras, Ministros y Altos Responsables de La Infancia y Adolescencia. Lima (Perú), Octubre, 2001.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PENN, H. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 07 -24, março, 2002.
- ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 67 – 88, 2002.
- RODRIGUES, J. A. Políticas Públicas e Política social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 11-18, jan./março. 1991.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.e SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65 – 100, mar. 2002.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional. *In*: SHIROMA, E. O. **Dossiê**: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis, 2004 (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427 – 446, jul./dez. 2005.
- TEODORO, A. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61 – 78, jan./jul. 2002.
- TORRES, R. Mejorar la educación para aliviar la Pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación? *In*: TORRES, R. M. **Itinerarios por la educación latino-americana**: cuadernos de viajes. Buenos Aires: Ed. Paidós, p. 366, 2000.
- UNESCO. **Modelo de acompañamiento-apoyo, monitoreo y evaluación para América Latina y el Caribe**. PRELAC. Habana, Cuba, 2002. Disponível em: [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac\\_modelo\\_acompanamiento\\_declaracion\\_habana.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_modelo_acompanamiento_declaracion_habana.pdf) (Acesso em julho de 2008).
- UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2006**: excluídas e invisíveis. Brasil, Tradução e Edição: B&C Revisão de Textos, São Paulo, 2006.
- ZICCARDI, A. (Org.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía los límites de las políticas sociales en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

Recebido em 12/11/2008

Reformulado 10/03/2009

Aceito em 20/03/2009.