

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA HELENA DA SILVA

INDICAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5
ANOS: O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ EM DISCUSSÃO

PONTA GROSSA
2025

MARIA HELENA DA SILVA

INDICAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5
ANOS: O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ EM DISCUSSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação pela Universidade
Estadual de Ponta Grossa, para a obtenção do
título de Mestre. Área de concentração:
Educação. Linha de Pesquisa: História e
Política Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone de
Fátima Flach.

PONTA GROSSA
2025

Silva, Maria Helena da

S586 Indicações do Banco Mundial para a educação de crianças de 0 a 5 anos: o programa Criança Feliz em discussão / Maria Helena da Silva. Ponta Grossa, 2025.
117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone de Fátima Flach.

1. Educação infantil. 2. Banco mundial. 3. Programa Criança Feliz. 4. Direito à educação infantil. I. Flach, Simone de Fátima. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.21



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

MARIA HELENA DA SILVA

" INDICAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS: O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ EM DISCUSSÃO "

Ponta Grossa, 26 de novembro de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Simone de Fátima Flach - UEPG - Orientadora (presidente)

Profª Drª Cassia Alessandra Domiciano – UFPR

Profª Dr. Jefferson Mainardes - UEPG

Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Simone de Fátima Flach, Professor(a)**, em 26/11/2025, às 15:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ubiali Ferracioli, Professor(a)**, em 26/11/2025, às 16:28, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Cassia Alessandra Domiciano, Usuário Externo**, em 27/11/2025, às 18:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Professor(a)**, em 28/11/2025, às 13:24, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2885988** e o código CRC **4BCB6A7E**.

*Dedico este trabalho a todas as crianças que, diariamente, têm negados os seus direitos
básicos de vida, principalmente as crianças de Gaza.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível pela contribuição de um coletivo de pessoas.

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Simone de Fátima Flach, intelectual orgânica, que me guiou nesta pesquisa e me ensinou a gostar do Gramsci. Foi uma honra ter contado com a sua confiança.

Ao meu companheiro de vida, Pep, aquele que mais me incentivou a incursionar pela pós-graduação. Obrigada pelas interlocuções e paciência em ouvir sobre a pesquisa. Obrigada por me incentivar a estudar enquanto dava suporte para o nosso Joaquim durante as minhas ausências.

Ao meu filho, Joaquim, que diariamente manifestou seu carinho, atenção e respeito, me motivando a seguir em frente.

As minhas companheiras de jornada, Juliana Macedo, Gabriela, Fernanda, Carine, Tsen que seguraram e soltaram as minhas mãos quando necessário, que foram “mega afago, abrigo em laço” como diria Emicida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelos conhecimentos compartilhados durante o processo do Mestrado, por promoverem saltos qualitativos em minha formação.

À banca examinadora, Profa. Dra. Cássia Alessandra Domiciano, Prof. Dr. Jefferson Mainardes e Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli pelas valiosas contribuições e pelo auxílio no direcionamento da dissertação.

Ao grupo de pesquisa Capital Trabalho e Educação – GPCATE, pelas reflexões, estudos e coletividade.

A Turma do Mestrado, ano 2024-2026, pelas vivências compartilhadas. Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Situada na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais, esta pesquisa tem como tema as orientações do Banco Mundial para a infância e sua influência na política educacional brasileira. Para tanto, elegemos como problemática a ser respondida: como as orientações do Banco Mundial expressas no Programa Criança Feliz influenciam o direito à oferta da Educação Infantil no Brasil? Como pressuposto teórico-metodológico nos guiaremos pelos preceitos do Materialismo Histórico-Dialético. Elegemos a pesquisa bibliográfica documental realizada por meio da leitura e da interpretação de dispositivos legais relacionados ao objeto investigado. Como objetivo geral propomos explorar indicações do BM para a educação da criança expressas no Programa e suas implicações para o debate sobre o direito à Educação Infantil no Brasil. Os principais autores que embasam este estudo são Marx (2017), Marx; Engels (2007, 2010), Gramsci (2005, 2024), Saviani (1998, 2003, 2012), Pasqualini (2008, 2020), Pasqualini; Martins (2009), Kramer (1995), Rosemberg (1984, 1997, 2002), Kuhlmann Jr (1998) além de outros estudiosos do campo do marxismo que nos auxiliam na compreensão da temática pesquisada. Os resultados da pesquisa indicam que, ao incentivar a educação em contexto doméstico, o Programa Criança Feliz pode contribuir para a redução da procura pela educação escolarizada e, consequentemente, reduzir a ação do Estado. Conclui-se que esta dissociação pode desintegrar o direito a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Banco Mundial. Programa Criança Feliz. Direito à Educação Infantil.

ABSTRACT

Situated within the Research Line of History and Educational Policies, this study examines the World Bank's guidelines for early childhood and their influence on Brazilian educational policy. The guiding research question is: how do the World Bank's orientations, as expressed in the *Programa Criança Feliz* (Happy Child Program), influence the right to the provision of Early Childhood Education in Brazil? As a theoretical and methodological framework, the study is grounded in the principles of Historical-Dialectical Materialism. The research adopts a bibliographical and documentary approach, based on the reading and interpretation of legal instruments related to the object under investigation. The general objective is to analyze the World Bank's recommendations for early childhood education expressed in the Program and their implications for the debate on the right to Early Childhood Education in Brazil. The main theoretical references include Marx (2017), Marx and Engels (2007, 2010), Gramsci (2005, 2024), Saviani (1998, 2003, 2012), Pasqualini (2008, 2020), Pasqualini and Martins (2009), Kramer (1995), Rosemberg (1984, 1997, 2002), and Kuhlmann Jr. (1998), among other scholars in the Marxist tradition who contribute to the understanding of the theme. The findings indicate that, by encouraging education in domestic contexts, the *Programa Criança Feliz* may contribute to a reduction in the demand for school-based education and, consequently, to a contraction of State action. It is concluded that this dissociation may lead to the erosion of the right to Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; World Bank; *Programa Criança Feliz*; Right to Early Childhood Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de produções de teses e dissertações por Grande Área do Conhecimento, 2016–2025	42
Gráfico 2 – Quantidade de produções de artigos encontradas conforme ano de produção, 2016–2025.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desafios e reformas recomendadas pelo Banco Mundial para o Programa Criança Feliz, 2023.....	65
Quadro 2 – Periodicidades das visitas familiares do Programa Criança Feliz, 2021.....	80
Quadro 3 – Sugestões de atividades para realização junto ao cuidador(a), 2019.....	85
Quadro 4 – Teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES E BDTD se aproximam com o escopo da pesquisa (2016-atual).....	111

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplos de cuidados à criança: (A) brincar, (B) alimentar, (C) higiene (Engle; Lucas, 2012b).....82

Figura 2 – Material informativo sobre saúde emocional destinado às famílias do Programa Criança Feliz (Unicef, 2020).....90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade total de produções levantadas em portais científicos, 2016–2025.....	41
Tabela 2 – Quantidade de trabalhos encontrados por ano de produção, 2016– 2025.....	42
Tabela 3 – Levantamento de artigos publicados em periódicos conforme ano de produção, 2016–2025.....	43
Tabela 4 – Quantidade de produções que se aproximam do escopo da pesquisa selecionadas em portais científicos, 2016–2025.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Cuidados para o Desenvolvimento da Criança
CIT	Comissão Intergestores Tripartite
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DC	Desenvolvimento Comunitário
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIC	Desenvolvimento Integrado na Primeira Infância
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
DSN	Ideologia da Doutrina Brasileira Nacional
EaD	Educação a Distância
EAP	Estrutura Analítica do Projeto TCH - Teoria do Capital Humano
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EECD	<i>Early Childhood Development</i>
FEBENS	Fundação para o Bem-Estar do Menor
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GVD	Guia de Visita Domiciliar
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à

	Fome
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PBC	Programa Brasil Carinhoso
PBF	Programa Bolsa Família
PCF	Programa Criança Feliz
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
RCHB	Relatório Capital Humano Brasileiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SNE	Sistema Nacional de Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 DOS ASPECTOS HISTÓRICOS ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	23
1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	23
1.2 CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	28
1.3 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	41
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: ENTRE AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS	48
2.1 AS ATIVIDADES POLÍTICO-INTELECTUAIS DO BANCO MUNDIAL.....	48
2.2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA NO CONTEXTO DO BANCO MUNDIAL.....	55
CAPÍTULO 3 PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: QUANDO O ATENDIMENTO ASSISTENCIAL SE SOBREPÕE À GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	68
3.1 “GESTAR A POBREZA”: A PRECARIZAÇÃO DOS DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA	68
3.2 O CONTEXTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E EXPANSÃO DO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ	72
3.3 DESVELANDO O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E BDTD SE APROXIMAM COM O ESCOPO DA PESQUISA	110
APÊNDICE B – DECRETO INSTITUIDOR DO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ	114

INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema da educação da infância parte, inicialmente, por defender que, se existe algo que é inegociável a este segmento da sociedade, é o direito à educação. E não se trata de qualquer educação, mas aquela para além do capital, a que promova a emancipação humana e ofereça a apropriação de conhecimentos que possibilitem a transformação da realidade vivida.

E, por acreditar que a educação seja imprescindível para que “os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano” (Tonet, 2014, p. 13), trago o quanto foi importante na minha trajetória ter frequentado a escola pública desde a educação pré-escolar.

Sou filha de uma família de retirantes nordestinos que, castigados pela seca e pelas degradadas condições de trabalho, deixaram suas terras e foram para o Noroeste do Paraná em busca de uma vida digna. Uma família numerosa em que poucos filhos puderam acessar a educação escolarizada. Sou a 15ª filha e a única mulher a cursar o ensino superior. Fugi da “ordem natural” de todos os demais da minha família, ou seja, casar cedo e ter filhos.

Toda a minha vida escolar foi realizada na instituição pública. Posso afirmar que estar na escola me livrou de muitos problemas e possibilitou-me entender que para “ler o mundo” precisava também dominar os códigos escritos. Não tenho nenhuma visão romântica da escola, muito menos passo ao longe de entender todos os limites que esta instituição carrega ao longo da história. Mas posso garantir que, se não fosse por ela, eu não chegaria onde estou.

Quando criança, frequentei a única pré-escola que tinha na cidade de Quinta do Sol. Em seguida, entrei no ensino fundamental ainda no período da ditadura militar que teve seu fim em 1985. Eu tinha muito desejo de estudar no período matutino, mas precisava trabalhar um período com minha mãe e demais irmãos, e no outro ia pra escola. Ir para a escola era não somente estudar, mas também descanso das agruras da vida, prazer e vontade de aprender. Quando cheguei ao ensino técnico profissionalizante, tinha a possibilidade de cursar o Magistério ou o Técnico em Contabilidade. Fiz o segundo curso. Mudei-me para Maringá e concluí essa etapa de ensino.

De imediato, não coloquei o ensino superior no meu horizonte, pois precisava trabalhar e ajudar a família. Por influência dos amigos e a Pastoral da Juventude, que frequentei por alguns anos, interessei-me pela Universidade. Na terceira tentativa, ingressei no curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá. Tive excelentes professores que suscitaram ainda mais, em mim, o desejo por estudar e entender a educação em suas múltiplas dimensões.

Mesmo estando em um curso em que a formação acadêmica era voltada para as séries

iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, a Educação Infantil ainda não era de grande interesse para mim. Isso só foi de fato acontecer quando cursei a Especialização em Teoria Histórico-Cultural. Este período de formação foi um divisor de águas na minha trajetória teórica. Foi nessa especialização que tive os primeiros contatos sobre o desenvolvimento humano, concepção de mundo e leitura da realidade na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético.

Esse encontro teórico possibilitou-me entender que a formação humana é histórica e cultural e que é síntese de múltiplas determinações e contribuiu para apreender que a educação é constituinte e constitui essas mesmas determinações sociais. A partir desta perspectiva, forneceu-me condições de pensar que a escola pode ser um *lócus* que pode possibilitar desenvolver concepções de conhecimento com vista a desvelar ou mascarar a natureza das relações sociais.

Partindo destes estudos, incursionei e me interessei pelo tema Educação Infantil. Profissionalmente, trabalhei com as crianças pequenas na condição de orientadora pedagógica em alguns Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Maringá. Foi fundamental este período para entender e defender que a educação da criança vai muito além do cuidar. É necessário investimento em infraestrutura, proposta pedagógica, currículo, robusta formação de professores, compromisso ético-político com uma educação que promova o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Compreendo, por meio dos estudos de Mukhina (1996), que as crianças assimilam a cultura humana, ou seja, as experiências sociais, as qualidades psíquicas do homem num processo em que não pode ocorrer de forma espontânea. É preciso que a educação da criança seja realizada num processo de ensino. E é justamente por meio de uma educação orientada, dirigida e sistematizada pelo professor que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança precisam ocorrer.

Apresentar às crianças oportunidades para que possam viver de forma plena a infância requer compromisso pedagógico, ético-político e psicológico. Para tanto, exigem-se condições concretas para que isso se concretize, independentemente do lugar em que esta criança viva neste país, para que possa se apropriar das riquezas culturais produzidas pela humanidade ao longo da história, visando humanizar-se.

No entanto, considerando a forma de sociabilidade de classe e capitalista em que nos encontramos, as riquezas produzidas estão centradas nas mãos de poucos. Portanto, para que toda a humanidade possa se apropriar e usufruir das riquezas culturais, faz-se necessário superar

esta sociedade de classe.

Estudos de Rosemberg (1984, 1997, 2002), Kuhlmann Jr. (1998), Pasqualini (2020), Pasqualini; Martins (2008, 2009), Kramer (1995) dentre outros nos indicam que mesmo a educação da criança tendo sido alçada à condição de direito ainda permanecem os traços de uma educação assistencialista, compensatória, de alívio e combate à pobreza, especialmente para as crianças de 0 (zero) a 3 (três anos), de prevenção ao fracasso escolar, bem como prepará-las para a etapa do Ensino Fundamental (Pasqualini; Martins, 2008).

Para atender às demandas de atendimento da criança, o Brasil tem adotado alternativas à oferta da Educação Infantil por meio de políticas públicas que, ao nosso ver, não garantem o direito à educação escolarizada da criança, uma vez que esse direito foi uma conquista como resultado de lutas dos movimentos sociais. Vemos ressurgir programas e projetos de cunho assistencial, ações que, em tese, já deveriam estar superadas. As pesquisas de Lazaretti e Magalhães (2019, p. 4) demarcam que

atualmente, assistimos, a passos largos, o retorno de políticas assistenciais e alternativas, tais como: programa criança feliz; creche domiciliar; vale creche; cuidador infantil; entre outros que vão na contramão de toda a discussão sobre o direito da criança à educação e os avanços científicos pedagógicos que envolvem o processo de aprendizagem infantil” (Lazaretti; Magalhães, 2019, p. 4)

A partir desta assertiva, é imprescindível relembrar alguns marcos históricos, políticos e pedagógicos para entender a seriedade dos argumentos que indicam um retrocesso na retomada de modelos informais e de educação domiciliar, que prejudicam os direitos sociais e opõem-se aos debates e políticas públicas voltadas à educação da criança (Lazaretti; Magalhães, 2019). Neste sentido, é fundamental recolocar e afirmar a Educação Infantil como um direito a ser garantido a todas as crianças.

Essa pesquisa se propõe a analisar as indicações do Banco Mundial expressas no Programa Criança Feliz²¹ (Brasil, 2016a). Este Programa é desdobramento do Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016 (Brasil, 2016b). Este dispositivo estabelece a criação e execução de políticas públicas de responsabilidade Federal voltadas para a criança em seus 6 (seis) primeiros anos de vida.

O Programa foi instituído por meio de decreto em 2016, no então governo de Michel Temer, e ainda está em vigência. Alocada na pasta da Assistência Social, esta política tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos,

¹ Consta no anexo a Lei que institui esta política.

considerando sua família e seu contexto de vida (Brasil, 2016a). O PCF chega aos municípios pela adesão dos gestores. Ele se efetiva com visitas domiciliares às famílias participantes do Cadastro Único. Os responsáveis pela operacionalização desta política farão o acompanhamento e darão orientações as famílias para fortalecer os vínculos parentais e comunitários, além de estimular o desenvolvimento integral da criança.

Para a operacionalização do PCF, há uma organização nas três esferas governamentais. A cada uma delas, cabem distintas responsabilidades: ao Governo Federal compete a atribuição primária, por meio do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), via Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). A esfera Federal tem como principais ações a normatização e financiamento, capacitação e apoio técnico, monitoramento e gestão da informação, articulação intersetorial. Quanto ao âmbito estadual, a responsabilidade está centrada na coordenação estadual e suas principais ações estão voltadas para a capacitação e educação permanente, articulação e monitoramento, articulação intersetorial no âmbito estadual. Já o Município/Distrito Federal, é considerado o principal responsável pela execução e operacionalização do Programa no território.

A referência das ações do PCF no SUAS é o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). E as ações estão voltadas para a gestão e planejamento local, seleção e contratação de equipe, execução das visitas domiciliares, articulação e registro no sistema eletrônico e-PCF. O visitador tem formação de nível médio².

O modelo de governança proposto para o Programa é a intersetorialidade, ou seja, cada nível de governo conta com a articulação de ações de diversas políticas públicas. Com o objetivo de garantir o desenvolvimento integral da criança, o Programa desenvolve articulação com ações da assistência social (que é a política principal), educação, saúde, cultura, direitos humanos.

Tais articulações podem sugerir que o PCF, isoladamente, não seja suficiente para promover o desenvolvimento integral da criança, uma vez que sua efetiva implementação pressupõe a articulação com outras ações, conforme descrito anteriormente. Embora o Programa se efetiva por meio das visitas domiciliares, esta prática não é nova. Foi incorporada do Programa Primeira Infância Melhor (PIM)³, do Rio Grande do Sul, que existe neste Estado desde 2006.

Não é nosso escopo explorar este programa, no entanto cabe considerar que ele e o Programa Criança Feliz tem similaridades quanto a finalidade, que é o de promover o

² Exploraremos a formação dos visitadores no capítulo 3.

³ O PIM foi instituído como Lei Estadual n.º 12.544 no Rio Grande do Sul, garantindo sua continuidade como política de Estado.

desenvolvimento integral da criança, desde a gestação até os seis anos de idade, com ênfase na faixa etária de zero a três anos, complementando a ação da família e da comunidade (Rio Grande do Sul, 2006). O Programa⁴ também é operacionalizado por meio de visitas. E, de acordo com indicações na Lei que fundamenta esta política, o visitador tem formação nível médio, e, em situações excepcionais, pode ter formação em nível fundamental.

O Programa Criança Feliz adquire abrangência nacional a partir das propositivas do então deputado estadual do Rio Grande do Sul, Osmar Terra, sendo ele o idealizador da proposta bem como é dele também a criação do PIM. Este mesmo deputado alça a condição de ministro da pasta do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário durante o governo de Michel Temer, posteriormente, assumiu o Ministério da Cidadania no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Conforme a Resolução CNS/MDS nº 117/2023, o público prioritário são crianças de 0 a 72 meses, com prioridade nas visitas para as crianças de 0 a 36 meses inscritas no Cadastro Único; crianças de 0 a 72 meses contempladas com benefício de primeira infância do Bolsa Família, as beneficiárias do BPC; as crianças que perderam ao menos um de seus responsáveis decorrentes de Covid-19 ou por feminicídio; crianças e gestantes de povos e comunidades tradicionais, população do campo, floresta e água; crianças e gestantes em situação de rua; crianças e gestantes migrantes, apátridas e refugiadas, em medidas de proteção, gestantes e nutrízes inscritas no cadastro único e gestantes que recebam o benefício variável familiar do Bolsa Família (Brasil, 2023).

Desde a sua instituição, o PCF apresenta problemas, tanto nos aspectos técnicos/jurídicos – no sentido de falta de clareza nas atribuições de funções nas três esferas governamentais, como no aspecto do financiamento para a execução. Essas dificuldades levaram à reestruturação do Programa, que ocorreu em 2023, no sentido de integrar as ações do SUAS, unificando o nome e para fins de reordenamento, adotando a nomenclatura “Programa Primeira Infância no SUAS/Criança Feliz”. Para efeitos deste estudo, manteremos a nomenclatura Programa Criança Feliz, por ser a forma mais conhecida.

A Resolução acima mencionada, que trata do reordenamento do Programa, apresenta que esta reestruturação será gradativa, com orçamento específico aos entes federados e aos

⁴ O Primeira Infância Melhor, por sua vez, é inspirado no Programa cubano “Educa a Tu Hijo” que tem como objetivo “preparar as famílias para que, a partir de suas próprias experiências e saberes, realizem ações educativas com seus filhos e filhas a partir das condições do lar [...] Em sua execução prática, para a orientação familiar, o programa conta com pessoal profissional (educadoras e professoras de pré-escola, auxiliares pedagógicas, bibliotecárias, médicos e enfermeiras da família, técnicos de esporte, instrutores de cultura, entre outros), assim como também com pessoal totalmente voluntário da comunidade (donas de casa, aposentados e outros), os quais realizam esse trabalho sem receber remuneração alguma” (Ministerio de Educación República de Cuba).

Municípios a fim de garantir a manutenção do atendimento ao público atingido, ou seja, as crianças e gestantes.

Este reordenamento será efetivado à medida que as pactuações entre as instâncias governamentais forem definidas. Pactuar, neste contexto, significa definir as estratégias de implantação e operacionalização do Programa. Estas pactuações ocorrem sob organização da Comissão Intergestores Tripartite (CIT)⁵, que estabeleceu alguns temas para fins da reorganização do Programa, a saber: metodologia e Educação Permanente; equipes e metas; financiamento; intra e intersetorialidade; gestão e governança; monitoramento e avaliação (Brasil, 2023).

Diante do exposto, essa pesquisa se propõe a responder ao seguinte problema: Como as orientações do Banco Mundial expressas no Programa Criança Feliz influenciam as oportunidades de acesso à Educação Infantil no Brasil?

A partir desse questionamento, pretende-se contribuir para a ampliação dos debates sobre a qualidade da educação oferecida às crianças. Esse estudo advoga que a todas as crianças devem ser asseguradas políticas educacionais para além das satisfações mínimas de aprendizagens e ocupações futuras na lógica do mercado de trabalho. Entende-se que é preciso perseverar por uma formação escolar que tenha por objetivo primordial a formação cultural científica adequada, de qualidade e universalizada, com vistas a uma formação omnilateral. Reivindica-se para todas as crianças “uma educação plena para toda a vida [...]” (Mészáros, 2008, p. 55).

A relevância da pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar os estudos quanto aos discursos que o Banco Mundial vem anunciando para as políticas educacionais nas regiões geopolíticas da América Latina. São discursos que apoiam a ideia de que é preciso combinar medidas econômicas com outras questões sociais, como a diminuição da pobreza, promoção da justiça social, proteção ambiental, fortalecimento das democracias e dos direitos humanos, incluindo os direitos específicos das crianças (Campos, Roselane Fátima, 2012).

Conforme anuncia R.F. Campos, (2012, p. 84), as estratégias que os organismos internacionais utilizam para aferir a questão da pobreza contempla a “privação monetária,

⁵ A Comissão Intergestores Tripartite (CIT) tem como natureza e finalidade a “articulação entre os gestores federal, estaduais e municipais, objetivando viabilizar a Política de Assistência Social, caracterizando-se como instância de negociação e pactuação quanto aos aspectos operacionais da gestão do Sistema Descentralizado e Participativo da Assistência Social. É a instância de expressão das demandas dos gestores da Assistência Social nas três esferas de governo e é organizada no âmbito federal” (Brasil, 2024). Este órgão é composto por representantes do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/MDS, do Fórum Nacional de Secretários Estaduais de Assistência Social/Fonseas e do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social/Congemas.

nutricional e de direitos sociais.” E o principal meio de combate à pobreza é a educação, pois é considerada como necessária para produzir “o capital humano” para atender as demandas do desenvolvimento produtivo das regiões geopolíticas da periferia do capital (Campos, Roselane Fátima, 2012).

Visto que, a partir da perspectiva dos organismos internacionais, educar desde cedo é o meio mais eficaz de quebrar o ciclo da pobreza. Nesta acepção, a educação da criança é abordada com foco no sucesso escolar, objetivando formar o capital humano do futuro e, quanto mais cedo preparar a criança, mais oportunidades de desenvolvimento psicológico, físico e social ela terá, evitando a continuidade de privações futuras (Campos, Roselane Fátima, 2012).

Em contraposição a esta concepção de educação da criança, entendemos que é um importante período do desenvolvimento na vida do indivíduo. Nesse período, as crianças aprendem e desenvolvem o pensamento, a linguagem, as sensações e as percepções. Colocamos o desenvolvimento da criança alinhado ao ensino.

Concordamos com Arce e Martins (2013), que a educação da criança esteja integrada à educação escolar, pois este é um espaço privilegiado e encarregado da transmissão do conhecimento historicamente sistematizado e que, portanto, a Educação Infantil não pode ser tratada como questão de menor relevância. Nesta concepção, a educação escolar é também para as crianças pequenas e se constitui como um direito inalienável e indispensável para a sua humanização (Arce; Martins, 2013).

Compreendendo que este estudo não se encerra em si, pretende-se que, a partir da análise crítica das propositivas do Banco Mundial, possamos avançar na discussão sobre o desenvolvimento da criança em países não desenvolvidos, com o objetivo de contribuir com mudanças qualitativas na formação da infância e nas políticas destinadas a elas.

Para respondermos ao problema da pesquisa traçamos, como objetivo geral, explorar indicações do BM para a educação da criança expressas no Programa Criança Feliz e suas implicações para o debate sobre ao direito à Educação Infantil no Brasil. Para tanto, foram delineados três principais objetivos específicos: 1. Apresentar os aspectos históricos, políticos e pedagógicos sobre a educação da criança; 2. Analisar as principais indicações do Banco Mundial para a educação da criança e como estas influenciam as políticas educacionais no Brasil; e, 3. Discutir a proposta do Programa Criança Feliz e suas implicações no atendimento para a Educação Infantil.

Como percurso teórico-metodológico, elegemos a pesquisa bibliográfica documental como estratégia de desvelar os princípios difundidos pelo Banco Mundial expressos no

Programa Criança Feliz. Realizar o estudo partir de análise de documentos nos possibilita compreender não só o estabelecimento de diretrizes para a educação, mas também como se articulam os interesses, a formulação de políticas que promovem intervenções sociais (Evangelista, 2012). Assim, a partir do cotejamento entre a literatura científica e os documentos oficiais em torno da temática a ser pesquisada, nos permite entender que documentos representa a história e que, portanto, não é viável para quem pesquise políticas educacionais qualquer investigação que não leve em consideração os projetos históricos (Evangelista, 2012)

A pesquisa assenta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, método de conhecimento da realidade concreta sistematizado por K. Marx e F. Engels, pois nos possibilita desvendar as nuances que não se manifestam imediatamente ao pesquisador. Neste sentido, é preciso mais que o esforço para apreender a realidade concreta, pois ela não se apresenta aos homens à primeira vista (Kosik, 1976).

Este método de conhecimento configura-se como um caminho para explicar a realidade social. A partir dele, entendemos que aparência e essência não se encontram e, nesse sentido, desvelar a aparência dos fenômenos exige de o pesquisador reproduzir o “ideal do movimento real do objeto [...] e esta reprodução [...] será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (Netto, 2011, p. 21).

Como fontes primárias de análise, além do próprio documento que institui o Programa Criança Feliz, investigaremos dois relatórios produzidos pelo Banco Mundial (BM). São eles o *Relatório Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas* (Banco Mundial, 2022) e o relatório *Proteção Social para o Brasil do Futuro: enfrentar mudanças com inclusão e resiliência* (Banco Mundial, 2023a, 2023b). A opção por esses dois documentos dá-se por fazerem referência ao Programa Criança Feliz como uma política pública a ser expandida para o atendimento à criança. Confirmando o que discute R.F. Campos, (2012)⁶, de que o Banco Mundial é o principal financiado de programas voltados para a educação da criança nos países da América Latina.

Partindo da análise destes documentos, almeja-se avançar ao nível do concreto real. E este movimento só é possível, na perspectiva do método de estudo adotado nesta pesquisa, “por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador.” (Martins; Lavoura 2018, p. 226). Neste sentido, partindo da aparência imediata em direção às abstrações necessárias, este

⁶ Conforme a autora, “no período entre 1994 e 2010, o BID financiou 107 projetos com componentes educativos (destes, 33 se vinculavam a transferências condicionadas de renda, e 74 eram apenas de caráter socioeducativo, sem vinculação), distribuídos por 24 países da América Latina e do Caribe, com destaque para este grupo de países: Colômbia (10), Peru (9), Nicarágua (8), Equador (8), Paraguai (7), Guatemala (7), Honduras (6), Brasil (5), Bolívia (4), Argentina (4), Venezuela (3), Uruguai (3) e Chile (2)” (R. F. Campos, 2012, p. 95).

método pode se apresentar como instrumento importante para compreender as relações mais simples as mais complexas presentes nas propositivas do Programa Criança Feliz e os relatórios produzidos pelo Banco Mundial.

Assim, estruturamos o trabalho em três capítulos. No primeiro, faremos a análise sobre a educação infantil ao longo da história, buscando compreendê-la dentro das estruturas que a contorna de forma a apresentar como ela se constituiu enquanto primeira etapa da educação básica no contexto das políticas educacionais brasileiras.

No segundo capítulo, situaremos o que representa o Banco Mundial no contexto das políticas públicas voltadas para a criança no contexto brasileiro. Analisaremos dois relatórios do Banco Mundial: o *Relatório Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas* (Banco Mundial, 2022) e o relatório o *Proteção Social para o Brasil do Futuro: enfrentar mudanças com inclusão e resiliência* (Banco Mundial, 2023a, 2023b).

E, por fim, no último capítulo procuramos apresentar o Programa Criança Feliz enquanto atendimento assistencial, que se sobrepõe à garantia da educação escolar. Discutimos desde a precarização dos direitos da classe trabalhadora, o contexto da implantação e operacionalização do Programa Criança Feliz bem como a proposta pedagógica subjacente a esta política e suas implicações no atendimento a criança.

CAPÍTULO 1

DOS ASPECTOS HISTÓRICOS ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

“A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores [...]” Marx e Engels (2007, p. 40)

Compreendemos que a educação é determinada pelo modo em que a humanidade produz a vida material. Nesse sentido, é fundamental “apreender a maneira que os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social” (Lombardi, 2011, p. 11). Nessa direção, o campo educacional está inscrito no conjunto das relações sociais que constitui a totalidade da vida humana. Dessa maneira, neste capítulo, sob a luz do Materialismo Histórico-Dialético, faremos a análise sobre a educação infantil ao longo da história, buscando compreendê-la dentro das estruturas que a contorna de forma a apresentar como ela se constituiu enquanto primeira etapa da Educação Básica no contexto das políticas educacionais brasileiras.

1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A realidade histórica da educação está estreitamente relacionada com a forma em que a humanidade produz e reproduz a vida. O homem é um ser natural único, diferente dos outros seres naturais, por um motivo: enquanto estes, de modo geral – incluindo os animais – se adaptam à natureza, o homem tem a capacidade de ajustá-la de acordo com suas necessidades. E este processo ocorre por meio do trabalho (Saviani, 2012). O trabalho, nesta perspectiva, é categoria fundante do ser social e à medida que o homem transforma a natureza, transforma a si mesmo.

Para viver e se reproduzir, o homem necessita estar em condições de viver para fazer história; para tanto, as condições elementares, como comer, beber, vestir e morar, são pré-condições de existência. E esses bens materiais são produzidos por meio do trabalho numa relação mediada entre humanos e a natureza. Nessa lógica, dará a “origem ao mundo social” (Tonet, 2013, p. 22). A humanidade não somente cria as condições objetivas, mas também as subjetivas, ou seja, a forma de pensar e planejar para viver em sociedade.

Houve diferentes maneiras de produzir e reproduzir a vida humana, desde o modo comunitário, primitivo, escravista, feudal até o modelo atual, isto é, o capitalismo (Saviani, 2003). São esses modos que vão determinar a forma de existência humana. É preciso levar em

consideração estes modos de viver para compreender a educação, e de modo particular, a educação escolarizada.

Como o trabalho era a forma de produzir a cultura humana, a educação escolarizada era secundarizada, pois a forma principal de se educar era por meio das atividades laborais. E esta forma de transmitir o conhecimento se deu até o período medieval (Saviani, 2012). Com o avanço da Modernidade, uma nova forma de produzir a vida deu surgimento a outras atividades de predominância mercantil, isto é, o modo capitalista de produção que revolucionou as técnicas de produção, o qual abarcou “os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria” (Saviani, 2003, p. 133).

À medida que as forças produtivas se alteram na transição do modo de produção feudal para o capitalista, caracterizada por Marx (2017) como o modo de acumulação primitiva, ocorre a mobilidade do campo para a cidade, trazendo mudanças nas formas de organização social. Nessa direção, a forma de instruir também se altera, implicando novas formas de difundir o conhecimento, demandando a expansão da educação.

A indústria não somente mudou o modo de produção, mas também o modo de viver entre os homens. A partir deste período, a terra não se manteve como recurso majoritário para que os homens produzissem sua existência; se deslocaram “para os novos assentamentos e transformaram, junto com o processo de trabalho, também suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução” (Manacorda, 2006, p. 249).

Saviani (2012) afirma que o modo de instrução dominante será o modo da sociedade que ascendeu ao poder, o burguês. Com isso, “se até a Idade Média a escola era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não- escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são referidas as demais” (Saviani, 2012, p. 83).

A expansão da educação contou com dois marcos importantes, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa (Manacorda, 2006). A partir deste período, começa a se discutir em assembleias a instrução universal. Destaca-se o Relatório produzido por Condorcet que foi apresentado e aprovado em assembleia. Este cientista francês defendia a necessidade de uma educação para todo o povo, aos cuidados do Estado, baseada em valores laicos, gratuito e neutro (Manacorda, 2006).

Quanto à educação da criança, esteve por muitos séculos relegada ao modo de vida dos adultos, seja nos hábitos, valores ou pelo trabalho. O conhecimento era transmitido, exclusivamente, de forma oral. Com os novos modos de produzir as condições materiais de vida,

a educação institucionalizada da criança passa a ser uma realidade e ela esteve relacionada as demandas da mão de obra feminina como força trabalhadora:

Inicialmente, o cuidado com a infância nada mais fez que propiciar espaços para que as famílias trabalhadoras pudessem deixar seus filhos supostamente protegidos e cuidados em suas necessidades fundamentais, biológicas, psicológicas e sociais. Liberando pais e mães para o trabalho (Lombardi, 2020, p. 20).

As poucas escolas existentes no século XVIII para atender aos filhos da classe trabalhadora não eram obrigatórias. Manacorda (2006) considera que a fábrica e a escola nasceram juntas. Nesta acepção “os prejuízos que a revolução industrial provoca não somente aos adultos, mas também às crianças, explorando o seu trabalho e privando-as de qualquer instrução” (Manacorda, 2006, p. 249).

Engels (2010) descreve que uma grande parcela deste segmento social trabalhava durante a semana por mais de 12 horas diárias. E, assim, inviabilizava frequentar a escola. Como “alternativa”, as crianças frequentavam as escolas dominicais, no entanto, esses espaços careciam de professores qualificados

Grande parte dos professores (operários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas que só se dedicam ao ensino para sobreviver) não possui os mais rudimentares conhecimentos, não dispõe de formação moral necessária ao educador e, ademais, as escolas não estão sujeitas a qualquer controle público. Aqui impera a livre concorrência e, como sempre, a vantagem é dos ricos, ao passo que aos pobres, justamente para quem a concorrência não é livre e que não possuem as condições para realizar avaliações, cabem seus efeitos daninhos (Engels, 2010, p. 150).

As escolas não estavam submetidas a nenhum controle governamental, prevalecendo a livre concorrência, na qual a classe privilegiada saía ganhando. Quanto à classe trabalhadora, onde a concorrência não é livre, ao não dispor de instrumentos para avaliar e compreender as condições postas, conseqüentemente, era prejudicada (Engels, 2010).

Conforme aponta Engels (2010), as escolas tradicionais e dominicais não atendiam às necessidades da classe trabalhadora. Tais escolas, também conhecidas como escolas nacionais, criadas pelas igrejas, tinham como único objetivo salvar as almas das crianças

por isso, a religião, e justamente o aspecto mais estéril da religião, a polêmica, torna-se o centro da instrução, saturando-se o espírito da criança com dogmas incompreensíveis e filigranas teológicas; precocemente a criança é estimulada ao ódio sectário e ao fanatismo – enquanto que toda a instrução racional, intelectual e moral é negligenciada de forma vergonhosa (Engels, 2010, p. 151).

Cruz e Flach (2018, p. 612) asseveram que com a expansão do capitalismo “a utilização da força de trabalho de crianças e adolescentes sempre esteve presente na história humana” e foi

“com o desenvolvimento do modo de produção capitalista que essa realidade se ampliou”. Para que o avanço da industrialização atendesse às demandas do capitalismo, o uso da força feminina, das crianças e adolescentes no trabalho ocorreu de forma intensa e violenta no interior das fábricas. Lombardi (2011) nos lembra que a Revolução Industrial trouxe transformações nas técnicas de produção, ou seja, as técnicas artesanais de produzir deram lugar à produção moderna.

Sobre isso, Marx (2017, p. 468) nos aponta que com a modernização das máquinas, a força muscular vai sendo dispensada e, para isso, os trabalhos realizados por homens serão substituídos por um novo contingente que tem maior flexibilidade e “por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista na maquinaria.”

Nosella (2013, p. 87) pontua que a criança teve atribuição importante no processo de acumulação do capital e isso fez com que “a sociedade pela primeira vez na história a tome a sério, mesmo que fosse, infelizmente, para explorá-la como força produtiva barata”. O uso da criança como força de trabalho no período da industrialização ocorreu de forma violenta, resultando em consequências em seu desenvolvimento físico, intelectual e moral, sem contar “as doenças, mortalidade, a precária alimentação e descanso” (Lombardi 2011, p. 171).

Quanto a isso, Engels (2010, p. 224) nos indica que as crianças trabalhavam muitas horas por dia

As crianças, ocupadas na bobinagem e na confecção das bainhas, sofrem efeitos deletérios à sua saúde e à sua constituição física; trabalham desde os seis ou sete anos, dez a doze horas por dia, em pequenos espaços sob uma esfera asfixiante, muitas desmaiavam durante o trabalho, debilitavam-se a ponto de não conseguir realizar as tarefas domésticas mais banais e tornam-se míopes que tem que usar óculos desde a infância.

As precárias condições impostas às crianças no interior das fábricas pela burguesia levaram o Estado a propor leis que regulasse o trabalho infantil. Para tanto, o Parlamento inglês obrigou os donos das fábricas a oferecer “ensino elementar como condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril” (Marx, 2017, p. 473).

Para a burguesia a educação intelectual e moral destinada a classe trabalhadora não era uma prioridade. Os filhos do operariado passam a ter acesso ao mínimo de instrução por conta das exigências legais (leis fabris exigidas pelo parlamento inglês) ou por conta das precárias condições de vida dos trabalhadores. Isso será condições para o acirramento das lutas por exigências para que a educação institucionalizada fosse uma realidade.

Com a ascensão da burguesia ao poder a educação se torna importante e sob a tutela do Estado. Sob a influência dos preceitos do movimento Iluminista e da luta contra os ideais

religiosos, sobressaiu a concepção laica de mundo, resultando na Revolução Francesa e, partindo disso, “o processo de politização, democratização e laicização da instrução nasce na consciência dos indivíduos e na prática do Estado” (Manacorda, 2006, p. 249).

A precarização das instituições escolares perpassava desde os espaços em que as crianças eram atendidas aos profissionais que eram responsáveis por “ensiná-las”. Marx (2017) esclarece que os professores sabiam tão pouco quanto as crianças que atendiam. Mal sabiam ler e escrever. Além disso, os péssimos lugares sem materiais, livros, fétidos, dezenas de crianças eram atendidas de forma degradante e que eram apenas “cuidadas” sem que nenhuma atividade educativa fosse oferecida. O fato de apenas estarem em “escolas” já era considerado para que alcançassem o *status* de crianças educadas.

E estes lugares eram a opção que as mães tinham para deixar seus filhos para que pudessem ir para as fábricas. As mães trabalhadoras que foram confiscadas pelo capitalismo tinham que encontrar formas de amparo para as crianças ainda em fase de lactação. Nesse sentido “utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres” (Paschoal; Machado, 2009, p. 80).

Como as famílias precisavam prover as suas condições básicas de vida, vendendo a sua força de trabalho, a alternativa que tinham era deixar as crianças aparentemente protegidas e cuidadas em suas necessidades elementares com pessoas despreparadas e em lugares sem condições adequadas. Em muitos casos, as crianças eram vítimas de maus-tratos e isso era considerado “moralmente aceito” pela sociedade (Paschoal; Machado, 2009).

Com efeito, descontentes com essas condições, as mães trabalhadoras travaram reivindicações por melhores condições para o atendimento de crianças pequenas, exigindo que os espaços destinados à educação de seus filhos não fossem um depósito

os fétidos depósitos de criação sob os (des) cuidados de trabalhadoras (es) despreparados para tanto foram transformando-se. E as conquistas políticas foram sendo regulamentadas, transformando-se em legislação educacional e, com ela, a institucionalização da educação infantil (Lombardi, 2020, p. 8-9).

Podemos considerar que, mesmo fundada pela sociedade burguesa e com todos os limites que a escola carrega ao longo da história, ela é uma conquista por trazer a “universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural [...]” (Manacorda, 2006, p. 296).

No entanto, são aspectos da formação humana que precisam ser tomados em sua profundidade, numa relação orgânica entre ensino-trabalho com vista à formação omnilateral. Esta foi uma crítica de Marx aos capitalistas por não desenvolverem seus programas de “formação

total de todos os homens” (Manacorda, 2006, p. 296). São desafios que permanecem até os dias atuais quando nos deparamos com uma educação fragilizada e precarizada para a classe trabalhadora.

Como veremos mais adiante, a luta para que a educação chegue a todos, desde a mais tenra idade ganhou novos contornos, transformando-se em conquistas políticas que foram sendo regulamentadas e se convertendo em leis, resultando na criação de instituições de Educação Infantil. As mudanças cíclicas dos nomes dessas instituições têm ocorrido desde sala de asilos, sala de custódias, jardins de infância e, nos dias atuais, creches e pré-escolas no Brasil.

1.2 CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

As preocupações iniciais voltadas à infância tinham como objetivo, em primeiro lugar, proteger crianças abandonadas ou em extrema pobreza e, principalmente, cuidar de filhos de mulheres que passaram a ser mão de obra trabalhadora (Pasqualini, 2010). De origens filantrópicas e assistenciais, geridas por instituições de caridade e religiosas, as primeiras experiências foram de origem europeia para amparar a criança pobre.

As primeiras experiências de institucionalização da criança foram de origem francesa, no século XVIII “por iniciativas de religiosos e voluntários da comunidade, foi criado um local para abrigar bebês e crianças pequenas de até no máximo três anos, filhos da população de trabalhadores pauperizados” (Merisse, 1997) que moravam nas cidades, mas que seus locais de trabalho era o campo.

Em meados do século XIX, as creches foram expandindo. De tendências caritativas e assistencialistas, funcionava em regime de internato e se destinava “a livrar bebês e crianças pequenas da morte, através do fornecimento de abrigo, alimentação e algum atendimento em higiene e saúde, tendo em vista que suas famílias de trabalhadores não podiam proporcionar-lhes esses cuidados básicos” (Merisse, 1997, p. 30). Como veremos, no caso brasileiro, as primeiras creches ainda tinham o aspecto de asilo.

Enquanto nos países europeus as creches foram criadas para liberar a mão de obra feminina para o trabalho, no Brasil tinham como finalidade minimizar os graves problemas sociais resultantes do processo de urbanização (Merisse, 1997). De acordo com o autor, tanto na França quanto no Brasil, o Estado pouco participou da implantação e do funcionamento da Educação Infantil.

Pasqualini (2010) nos aponta alguns aspectos históricos sobre a instalação de creches no contexto brasileiro. O primeiro deles está relacionado ao “cuidar das crianças enquanto as mães

trabalham [...] A iniciativa de implantação dessas instituições ficou a cargo de entidades vinculadas a associações filantrópicas ou religiosas, e algumas poucas ligadas a empresas” (Pasqualini, 2010, p. 82).

O segundo aspecto está intimamente ligado ao primeiro, que se refere a formação profissional das pessoas que atendiam as crianças pequenas, pois “acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar essa função, uma vez que o objetivo era simplesmente fornecer alimentação, higiene, segurança” (Pasqualini, 2010, p. 83). E o terceiro aspecto destaca que essas creches eram um “mal” necessário

às mulheres pobres e de boa conduta que trabalhavam fora de seu domicílio. Apenas a necessidade premente de garantia da subsistência por meio do próprio trabalho justificaria o afastamento da mãe dos filhos pequenos (Pasqualini, 2010, p. 83).

Nesta mesma linha, Rosemberg (1984) discute que a creche como mal necessário não seria destinada a todas as crianças, mas àquelas em que as mães “trabalhavam” fora. A autora também discute que este argumento, de que a creche é um *mal menor*, foi um impeditivo para a expansão das creches e para a constituição desta instituição com uma identidade própria capaz de criar uma proposta educacional alternativa e que atenda às necessidades da criança.

As primeiras instituições destinadas a atender as crianças no Brasil foram as “Rodas dos Expostos” ou “Casa dos Expostos”. Esse era o modelo de atendimento disponibilizado às crianças “abandonadas” por seus familiares. Para as crianças maiores de doze anos, eram acolhidas na “Escola de Aprendizes Marinheiros”, que foi fundada em 1783 (Kramer, 1995). Cabe assinalar que as rodas não foram criadas no contexto brasileiro, e sim, na Europa Medieval⁷, exportadas para outras partes do mundo (Marcílio, 1997).

Com o intuito de fazer caridade, essas rodas seriam “o meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda” (Marcílio, 1997, p. 53). A autora escreve que essas instituições foram as que mais tempo duraram no Brasil; perpassaram por três regimes, isto é, no período colonial, imperial e republicano, permanecendo até 1950, “sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados” (Marcílio, 1997, p. 53).

⁷ Conforme Marcílio (1997, p. 57) “o nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se a cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado”.

Ainda nos meados do século XIX, foram instituídas no Brasil, em São Paulo, as primeiras creches e escolas maternas, ainda com características parecidas a asilos infantis (Merisse, 1997). Ainda de acordo com este autor, a professora Anália Franco foi uma das primeiras a criar as escolas maternas, além de creches e orfanatos. Esta foi a primeira educadora a utilizar o termo “creche e escolas maternas para denominar como instituições destinadas à infância” (Merisse, 1997). Fazendo referência aos estudos de Kishimoto (1988) sobre o trabalho de Anália Franco, Merisse (1997) diz que as instituições criadas por ela tinham algum caráter pedagógico e professoras especializadas em educação infantil.

Neste mesmo período, com proposta parecida, são criados os jardins de infância (*Kindergartens*) como instituições pré-escolares. De origem alemã, foi criada por Friederich Wilhem Froebel em 1840 e estava destinada à criança de 3 a 7 anos com proposta de educação integral e que dava vazão “aos ideais de liberdade e respeito à criança” (Merisse, 1997, p. 35). Este modelo teve ampla aceitação internacional, tornando-se referência em vários países (Kuhlmann Jr., 1998). No Brasil, os primeiros jardins de infância foram instalados no Rio de Janeiro e na Bahia (1875) e em 1877, em São Paulo por iniciativa privada (Kishimoto, 1998).

Destinados a camadas médias e superiores da sociedade, esses modelos de atendimento foram criados com função diferente, e com uma proposta pedagógica bem delineada. Com uma proposta distinta das casas assistenciais, à medida que se deu importância à dimensão educativa, nos jardins de infância havia currículo centrado na criança (Merisse, 1997). Na rotina desses jardins, além das ótimas instalações, havia a preocupação com o horário de atendimento, além de ofertar exercícios de linguagem, atividades físicas, de música, desenho, trabalhos manuais, repouso e refeições a estas crianças (Kuhlmann Jr, 1998).

Diante deste cenário, de modo geral, podemos constatar a dualidade da educação. Enquanto para os filhos da classe trabalhadora são oferecidas condições mínimas centradas na higiene, nutrição e proteção, para a elite são dadas as condições para o seu amplo desenvolvimento (Pasqualini, 2010). Além disso, essa “dicotomia subsistiu durante toda a história do atendimento institucional à pequena infância brasileira e seus resquícios ainda podem ser encontrados nos dias de hoje” (Pasqualini, 2010, p. 87). Há um projeto educacional destinado aos filhos da classe trabalhadora que apresenta as marcas do assistencialismo, como bem demarca Kuhlmann Jr. (1998).

Para o autor, o assistencialismo se constituiu como uma proposta educacional destinada aos pobres

Dirigidas para não só a submissão das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente para a emancipação. [...] uma

educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 166-167).

Nesta proposta educativa, a defesa pela educação moral, mais que intelectual. Para tanto, foram criadas iniciativas para que este projeto se fortalecesse; uma delas foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, ainda no período da República Velha (Merisse, 1997). O Instituto tinha como objetivos

Atender aos menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço de amas de leite, velar pelos menores trabalhadores, e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas, e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1995, p. 52).

Este Instituto se encarregou de disseminar as ideias da “assistência científica”, ou seja, “um conjunto de concepções resultante da união entre a ciência e a ordem capitalista” (Merisse, 1997, p. 37). Esta perspectiva, além de fazer defesa do progresso, julgava que o Poder Público controlasse as instituições por meio da ciência de maneira a ordenar a vida e a reprodução da classe trabalhadora (Merisse, 1997). Havia a expectativa de uma educação que capacitasse as crianças pobres para o futuro, por isso, a ênfase numa educação mais moral do que intelectual, com vista à profissionalização (Kuhlmann Jr., 1998).

No início dos anos de 1940, foi criado o “Departamento Nacional da Criança (DNCr)” que ficou sob a responsabilidade do Estado e estava vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública com o objetivo de atender à criança, à maternidade e à adolescência (Merisse, 1997). Esses serviços foram intensificados no pós Guerra Fria e atuaram como executores dos programas propostos pela UNICEF (Faleiros, 2011).

No ano seguinte ao surgimento do DNCr, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941. Este órgão era ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que, além de unificar os serviços voltados para a Infância, ficou encarregado de supervisionar e coordenar o atendimento em regime de internação destinado tanto aos autores de atos infracionais quanto aos abandonados e necessitados (Cossentin, 2012).

Neste período, foi instituída a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) no Governo de Getúlio Vargas. Este foi um importante dispositivo legal que garantiria vários direitos ao trabalhador e tornaria obrigatória, às empresas que empregassem mais de trinta mulheres, a criação de espaços adequados para “guarda e assistência” dos seus filhos no período da lactação (Merisse, 1997).

As obrigаторiedades da CLT beneficiaram a mulher trabalhadora. Muitas creches foram criadas, difundindo-se a “noção de que a creche se constituiu como um direito da mulher trabalhadora” (Merisse, 1997) e não um benefício. No entanto, o atendimento ainda estava vinculado à redução da mortalidade infantil, ao cuidado básico de higiene, proteção e nutrição; portanto, se manteve na esfera do assistencialismo e da filantropia.

Nos anos que se seguiram, a partir dos anos de 1960, no pós-Guerra Fria, ficou marcado “pelo recrudescimento de uma crise política no país” (Merisse, 1997, p. 45). Como consequência, tivemos o Golpe Civil-Militar de 1964 que, entre tantas coisas, produziu profundas mudanças do aparato estatal na condução da criança e do adolescente no Brasil. Este modelo tinha como características o assistencialismo e repressões (Merisse, 1997).

Dentre as primeiras iniciativas de atendimento à criança e ao adolescente foi, em substituição ao SAM, a criação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, que deu origem a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em 1964. Estava vinculada diretamente ao Governo Federal (Merisse, 1997). A FUNABEM propõe ações nacionais em articulação com o Governo e criou as unidades estaduais, isto é, as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM)⁸.

A pedagogia do controle imposta nesta época baseava-se na autoridade judicial, disciplina e correção e, desta forma, “o estado passa a desenvolver um plano de combate aos menores marginalizados, uma parte dos quais era considerada como causadora de *desordens sociais* e a outra parte entendida como sendo composta *desassistidos*” (Merisse, 1997, p. 46, grifo do autor). Ao conceito de perigosos, agregou-se a privação da criança que vive à margem da sociedade. Consideradas carentes faltariam a essas crianças, ‘privadas culturalmente’, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que derivam ser nelas incutidos. A fim de suprir as deficiências de saúde, nutrição, as escolares, ou a do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré- escolar de cunho compensatório (Kramer, 1995, p. 24).

A abordagem da educação compensatória e privação cultural esteve vigente nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e transportada para o Brasil nos anos 70. Esta perspectiva compreende que às crianças das classes ‘economicamente desfavorecidas’ eram consideradas “carentes”, “deficientes”, “inferiores” e, nesse sentido, faltavam a elas conteúdos que deveriam ser estimulados para prover as deficiências na área da saúde e nutrição (Kramer, 1995).

⁸ Atualmente, em São Paulo, é conhecida como Fundação Casa.

Na interpretação da privação cultural, as crianças “carentes” apresentavam algumas características, dentre as quais se destacam: linguagem empobrecida, não sabiam nomear coisas, eram inseguras, não tinham curiosidade, tinham pouco contato com materiais escolares, não conseguiam lidar com a figura e a autoridade da professora (Kramer, 1995). Os idealizadores dessa abordagem atribuem à família a incapacidade de aprender no ambiente escolar, particularmente, culpabilizam a mãe por não “fornecer estimulação suficiente ou por não fornecê-la em excesso e de forma organizada” (Kramer, 1995, p. 34).

Nessa perspectiva, a criança “carente” era comparada àquelas que tinham mais condições materiais, ou seja, as crianças de estratos superiores da classe trabalhadora ou mesmo da classe burguesa. Com isso, era preciso compensar o que lhe faltava para se desenvolver. Os defensores dessa abordagem propunham

Melhorar a saúde e as habilidades físicas das crianças; ajudar no desenvolvimento emocional e social da criança, encorajando a sua autoconfiança, espontaneidade, curiosidade e autodisciplina; melhorar os processos e habilidades verbais; estabelecer padrões e expectativas de sucesso para a criança, o que irá criar um clima de confiança para seus esforços futuros de aprendizagem; aumentar a capacidade da criança de se relacionar positivamente com os membros da família, e, simultaneamente fortalecer a habilidade da família de se relacionar positivamente para seus esforços futuros de aprendizagem; desenvolver na criança e sua família atitude responsável perante a sociedade, favorecendo oportunidades construtivas para a sociedade trabalhar junto com os pobres na resolução dos problemas; aumentar o sentimento de dignidade e de valor próprio na criança e na família (Kramer, 1995, p. 33).

E nesse cenário, que a pré-escola serviria como mola propulsora e equalizadora social, assumindo a finalidade de compensar e preparar as crianças para o ensino fundamental. As organizações internacionais começam a se interessar por essa parcela da sociedade no sentido de preparar a futura mão de obra trabalhadora. Estes organismos vão se configurar como importantes difusores sobre o desenvolvimento da criança para os países na periferia do capital.

Agências internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ambas representadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) tiveram influência a partir dos anos de 1970; o Banco Mundial (BM), a partir do ano de 1990, representando a maior influência (Rosemberg, 2002).

As influências destas instituições têm grande impacto nas políticas sociais, conforme assevera Rosemberg (2002, p. 29).

essas instituições, não raro, asseguram a coleta, definição e análise de informações estatísticas que constituem a base de análise de situação; elas introduziram uma preponderância anglo-saxônica no campo sem contrapartida; dispõem, também, de

orçamento e meios para a realização de pesquisas e estudos desproporcionais quando comparados aos de instituições nacionais; economistas e estatísticos especialistas em análise microeconômica, que privilegiam o empírico e que são competentes no estabelecimento de cenários, ganham, nessas instituições e nos governos nacionais, posição de destaque.

Nas orientações do BM, observa-se a defesa pela ideia de desenvolvimento da criança e indicam que às elas devem ser oferecidas formações no âmbito da informalidade por meio de programas e ações de baixo custo que sirvam de alternativas a escolas formais

serviços devotados ao crescimento físico e intelectual de crianças em seus primeiros anos de vida (de 0 a 6 anos). Estes serviços incluem creches, pré- escolas, visitas domiciliares por profissionais treinados, serviços de saúde e nutrição e educação dos pais. Intervenções importantes no início da vida são vistas como pequenos investimentos que geram altos retornos no bem estar físico, mental e econômico durante a vida da criança e do adulto (Banco Mundial, 2002, p. 8).

Essa proposta de educação cumprirá a função de ajudar no combate à pobreza, de compensar as carências e de evitar o fracasso escolar. Identificamos aqui o alinhamento dos interesses dos organismos internacionais e a abordagem da privação cultural no contexto das políticas para a Educação Infantil para os países em regiões geopolíticas em desenvolvimento.

Esta concepção estigmatizadora e ideológica de educação compensatória foi amplamente difundida pelos organismos internacionais. Na perspectiva do Banco Mundial, acredita-se que é suficiente que os profissionais descubram o programa adequado para os pais e a abordagem certa a ser aplicada enquanto as crianças estão em idade precoce e seus cérebros não estão plenamente formados para que diversos impactos da pobreza sejam amenizados (Penn, 2002).

Aliada a esta visão organicista de desenvolvimento, a educação da criança é vista como sinônimo de sucesso escolar e, conseqüentemente, de desenvolvimento de capital humano do futuro. Neste sentido, quanto mais cedo investe-se na educação delas, mais oportunidades de desenvolvimento psicofísico-social elas alcançarão (Campos, Roselane Fátima, 2012).

Rosemberg (2002) indica em suas análises que o Banco Mundial justifica o apoio a programas simples e econômicos para a criança devido a falta de recursos financeiros e que a prioridade seria a universalização da escola. Neste sentido, expandir a Educação Infantil constitui caminho para enfrentar a pobreza nos países não desenvolvidos para que possa melhorar o desempenho escolar das crianças quando avançarem ao Ensino Fundamental.

Outros aspectos são apontados por Fúlvia Rosemberg (2002) sobre o delineamento dos organismos para apoiar programas de baixo custo com a finalidade de reduzir investimentos públicos foi o de criar os recursos físicos e humanos disponíveis na própria comunidade

concebendo programas ‘alternativos’, ‘não formais’, ‘não institucionais’ mesmo que não tenham sido planejados ou adaptados para esse grupo etário e suas metas (Rosemberg, 2002).

No Brasil, podemos apresentar como modelo de assistência à criança e que serviu de “combate à pobreza” o Projeto Casulo. Esse projeto promoveu a educação de massa para as crianças brasileiras e foi impulsionado pela LBA durante os governos ditatoriais do General Geisel e do General Figueiredo. Além dos programas voltados para a maternidade e infância baseados no voluntariado (Rosemberg, 1997). Os objetivos propostos eram

a criação das “creches-casulo”, implantadas a baixos custos. Para isso, adotou-se a estratégia de utilização da capacidade ociosa ou espaços disponíveis nas entidades sociais ou comunidades das periferias urbanas, por meio de uma nova modalidade de financiamento que seriam os convênios, onde os recursos financeiros, para cobrir parte do custeio, seriam repassados na forma de "per- capita". O que significava o estabelecimento de um valor monetário por criança atendida, adotado nacionalmente” (Vieira, 2022, p. 36)

Rosemberg (1997) apresenta que as bases teóricas para o Projeto Casulo se encontram na “*Ideologia da Doutrina Brasileira Nacional*” (DSN) e no programa “*Desenvolvimento de Comunidade*” (DC) desenvolvidos durante o período da Guerra Fria. A autora considera esse Projeto, implantado em 1977, como o primeiro programa brasileiro de educação infantil para as massas.

A Doutrina de Segurança Nacional foi o primeiro regime de Segurança Nacional instalado na América Latina. Esse sistema ideológico defendia a tese geopolítica de que era necessário se defender das “ameaças do comunismo”. E na defesa do “anticomunismo”, a DSN sustentava que a segurança interna e, como consequência aos que não seguiam as suas determinações, foram realizadas prisões de forma arbitrária, bem como torturas e a remoção da liberdade de expressão (Rosemberg, 1997).

A tese geopolítica brasileira defendia a “concepção de Nação como um todo homogêneo, dotado de uma única vontade, sem conflitos ou interesses divergentes” (Rosemberg, 1997, p. 143). Para garantir que a Nação fosse homogênea, era preciso reconquistar regiões e populações que ainda não estavam integradas no processo nacional. E os objetivos eram “integração nacional, democracia, progresso social, paz social e soberania” (Rosemberg, 1997, p. 143). É importante frisar que esses objetivos fazem parte do lema que conduziu os governos militares do período de 1964 a 1985. Ou seja, segurança e desenvolvimento. E essas diretrizes também foram defendidas por Robert Strange

MacNamara⁹, em 1967.

A pobreza representava uma ameaça para a segurança nacional e as políticas de assistência. Portanto, “atuar nos bolsões de pobreza, chamados ‘bolsões de ressentimentos’ [...], constituiria medida preventiva ao expansionismo do ‘comunismo’ internacional” (Rosemberg, 1997, p. 146). A ideologia do DSN corroborou a prática do Desenvolvimento de Comunidade (DC). Conforme Rosemberg (1997) a ONU define o DC como

um processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a cumprir plenamente para o progresso do país (ONU *apud* Rosemberg, 1997).

Nessa concepção, o pobre está desintegrado da sociedade por sua “insuficiência”. E, para acabar com essa desintegração, são propostos programas e projetos de forma integrada nas áreas da saúde, nutrição e educação junto às crianças e suas famílias para prevenir as situações de pobreza. No entanto, quem vai custear esses programas será a comunidade (Rosemberg, 1997). Nos parece ser esse o caminho que sedimentará as políticas sociais e as políticas educacionais no Brasil para a educação das crianças e de suas famílias.

Para combater a pobreza, as propostas de educação para a criança nos países em desenvolvimento estão ancoradas em modelos que reduzem os investimentos públicos, aproveitando recursos comunitários para criar programas não formais e alternativos (Rosemberg, 2003). O Brasil incorporou essa proposta no atendimento a criança, de modo especial nos anos de 1970 a 1990 (Pasqualini, 2010). Como já apresentado anteriormente, esses modelos foram amplamente difundidos pelos organismos internacionais

Um fértil e variado menu foi formulado no período, divulgado através de publicações e seminários em diversas línguas. Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não-profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; material pedagógico, também improvisado ou escasso, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata (Rosemberg, 2003, p. 180-181).

Conforme Merisse (1997), a partir dos anos 70, novos atores sociais se colocaram no contexto político do país, desafiando a repressão, denunciando as ações do governo e apresentando novos projetos. Um desses projetos foi o Movimento de Luta por Creches

⁹ Foi o quinto presidente do Banco Mundial. Antes disso, exerceu a presidência da Ford Motors e depois secretário de Defesa dos EUA nos governos Kennedy e Johnson (Pereira, 2009).

Sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados a creche, enquanto instituição. Essa começa a aparecer como equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um *mal necessário*, mas como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher [...] (Merisse, 1997, p. 49).

Em meio ao enfrentamento em torno do regime militar, generalizou-se os movimentos sociais que lutavam por melhores condições, principalmente para a classe trabalhadora. A conquista da creche foi resultante dessas lutas, dos movimentos populares e feministas e, por isso mesmo, as creches deveriam ter uma proposta diferente daquelas de cunho assistencialista (Kuhlmann Jr., 1998). A proposta denunciava “as precárias condições de atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 180).

Ao denunciarem a precariedade tanto nas creches como nas pré-escolas, almejava-se que nestes espaços precisasse de um projeto educacional. As preocupações se voltam para o cuidar e o educar de forma integrada. Paschoal e Machado (2009) colocam que até este período pouco se fez a nível de legislação, para assegurar os direitos das crianças e suas famílias à Educação Infantil. Fruto da mobilização social, o direito a Educação Infantil é promulgado na Constituição Federal de 1988.

No Artigo 208 desta Constituição há o reconhecimento de que o atendimento da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos deve ser em creche e pré-escola (Brasil, 1988). Esse foi o princípio legal da regulamentação do atendimento da criança em espaços escolares, e representou “uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público”, ressaltam Paschoal e Machado (2009, p. 85), a criança passa a ser considerada sujeito de direitos. A partir da aprovação desta Carta Magna, de acordo com Pasqualini (2010, p. 99, grifo da autora)

A Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/ MEC), estabeleceu diretrizes gerais sobre a política para o segmento, propondo metas de expansão com atendimento de qualidade e afastando-se do modelo não-formal e a baixo custo. O documento *Política Nacional de Educação Infantil*, publicado em 1993, estabelece [...] a equivalência de creches e pré-escolas e a formação equivalente para os profissionais de ambas as instituições.

Em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), um novo paradigma quando se trata da Doutrina da Proteção Integral e da Prioridade Absoluta das crianças

e adolescentes (Lara, 2007). No capítulo IV, artigo 53, desta lei referenda-se que, quanto ao direito à educação, “a criança e o adolescente têm direitos à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Esse direito deve ser assegurado em escolas públicas e gratuitas, como dever do Estado (Brasil, 1990).

Outros dispositivos importantes decorreram da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e foram publicados pelo Ministério da Educação. Conhecida como a Política Nacional de Educação Infantil, estabeleceu “as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino” (Paschoal; Machado, 2009, p. 86).

A educação das crianças pequenas também é afirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96). Esta Lei é fundamental para o reconhecimento e norteamento da Educação Infantil enquanto primeira Etapa da Educação Básica. O Art.2º diz que a educação da criança é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Importa destacar que no Artigo 4º desta Lei indica que a Educação Infantil deve ser gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; precisa oferecer padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; com relação as vagas na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental devem ser o mais próximo de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

No Artigo 29 ao tratar da Educação Infantil diz que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” E, no artigo seguinte, descreve que esse segmento de ensino deve ser oferecido em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 1996).

Como resultado de questionamentos sobre quais propostas pedagógicas e currículo para a Educação Infantil (Lazaretti, 2020), derivou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1998) que serviu como referência e orientações pedagógicas para aplicar práticas educativas de qualidade em creches e pré-escolas no Brasil

Até então, a Educação Infantil era carente de documentos orientadores, como política

nacional e, com isso, as práticas pedagógicas orientam-se (e atualmente ainda de orientam!) por modismos, como datas comemorativas, listas de atividades, temas geradores, projetos, entre outros. Com a intenção de normatizar um documento que orientasse a elaboração de currículo e /ou as propostas e os planejamentos pedagógicos, o RCNEI apresenta objetivos, conteúdos, e orientações didáticas, com base em eixos de conhecimentos (Lazaretti, 2020, p. 109).

Este Referencial, como documento orientador oficial do currículo para a Educação Infantil no país, ficou vigente por dez anos quando em 2009 foram publicadas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009)¹⁰. Organizadas em dois eixos estruturantes, interações e brincadeiras, as diretrizes reafirmam que a Educação Infantil é a primeira Etapa da Educação Básica e que deve ser oferecida em creches e pré- escolas (Lazaretti, 2020).

Este reconhecimento também é firmado nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010; 2014-2024¹¹. As primeiras iniciativas de elaboração de um Plano foram em 1962 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Foi somente a partir de 1996 que ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovado o Primeiro Plano Nacional de Educação que começou a vigorar em 2001 com duração de 10 anos.

Em síntese o PNE/2001 estabeleceu como objetos

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

Essas regulamentações resultaram em “maior formação de professores e em políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil” (Kramer, 2006, p. 798). A partir desse aparato legal, a criança vai sendo reconhecida como um sujeito para além da guarda e cuidados e se tornando um sujeito de direitos

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação

¹⁰ A primeira versão deste documento foi publicada em 1999 e dez anos depois foi revisada e ampliada (Lazaretti, 2020).

¹¹ O atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024) em vigência desde junho de 2014 indica “dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais.” (Brasil, 2014, p. 8).

de suas experiências (Paschoal; Machado, 2009, p 86).

A partir de 2013, a Educação Infantil passa por novas alterações, ou seja, a obrigatoriedade a partir dos quatro anos, como descreve a Lei nº 12.796, de abril de 2013 (Brasil, 2013) em seu Art. 4º “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

E, em 2017, é instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹², conforme a Resolução CNE/CP n.02/17. A BNCC representou um avanço no reconhecimento das especificidades no atendimento à criança de zero a cinco anos. A considerar que apenas na LDB/1996 é que a Educação Infantil vai ser reconhecida como etapa da Educação Básica, antes disso predominava o viés assistencialista e compensatório.

Conforme Lazaretti (2020a, p. 108), “a consolidação da BNCC é resultado de intensos debates sobre o estabelecimento de critérios mínimos que subsidiem a elaboração de currículo” e também é uma consequência das mobilizações dos movimentos sociais nos anos de 1980 em que se lutava por instituições de caráter educacional, enquanto política pública, para as crianças pequenas.

A Base, como documento orientador, detalha as metas educacionais no que se refere aos conteúdos mínimos de aprendizagem que devem ser oferecidos a todos os alunos da Educação Básica. Quanto à Educação Infantil, está estruturada a partir dos eixos oriundos do DCNEI de 2009, ou seja, interações e brincadeiras (Lazaretti, 2020a).

Se por um lado a BNCC representou um avanço em relação às necessidades de crianças, por outro, causou debates devido à aproximação ao modelo escolarizante para a Educação Infantil. Lazaretti (2020a) concorda que a Educação Infantil tem suas questões próprias, mas discorda do distanciamento desta etapa de ensino do modelo escolar, pois considera importante que se tenha currículo, professor, planejamento, conteúdo e currículo para esta etapa de ensino.

Ao longo desta subseção, procuramos apresentar como a educação da criança tem sido tratada em seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos. Historicamente, as diretrizes direcionadas à infância, seja no plano global como no local, têm sido no atendimento às demandas impostas pelo modo como a sociedade está organizada. E para atender às demandas

¹² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 2018, p. 7).

da sociedade, novas formas de educabilidade das crianças e suas famílias vão se constituindo.

Embora não seja uma novidade, são formas de atendimento que trazem em seu bojo o aspecto compensatório para alívio e suposto combate à pobreza, como é o caso do Programa Criança Feliz. Importa entender como as pesquisas têm compreendido o atendimento à criança a partir das ações realizadas pelo Programa Criança Feliz. Este é o tema da subseção a seguir.

1.3 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Após ser apresentado o problema da pesquisa e serem traçados os objetivos, fizemos levantamento das produções acadêmicas com o propósito de mapear as pesquisas já realizadas e identificar, a partir do que já foi produzido, as discussões e possíveis lacunas ainda a serem respondidas sobre o recorte do tema em estudo. Nesta direção, realizamos a busca por produções acadêmicas que estudaram o Programa Criança Feliz.

A revisão da literatura foi realizada considerando as teses, dissertações e artigos científicos. Elegemos os seguintes sites/portais: Periódicos da CAPES (CAFe); Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) e SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*). O total de trabalhos encontrados (após o descarte dos duplicados) foram de 88, conforme está indicado na Tabela 1. O tempo delimitado foi a partir da institucionalização do Programa Criança Feliz (2016) e descritor utilizado foi: “Programa Criança Feliz”.

Tabela 1 – Quantidade total de produções levantadas em portais científicos – 2016-2025

Artigos em Periódicos				
Descritor	Base de dados	Total	Duplicados	Total de Artigos em periódicos
Programa Criança Feliz	CAFe	34	5	37
	Scielo	8		
Teses e Dissertações				
Descritor	Base de dados	Total	Duplicados	Total de Teses e Dissertações
Programa Criança Feliz	Catálogo de Teses de Dissertações	38	22	51
	BDTD	35		

Fonte: Dados de pesquisa (2025). Organizados pela autora (2025).

Como o Programa Criança Feliz é um programa multissetorial, as pesquisas não ficaram restritas a uma só área do conhecimento. Organizamos as produções tendo como referência

Grandes Áreas de Conhecimento do CNPq¹³, conforme indicado na Tabela 2.

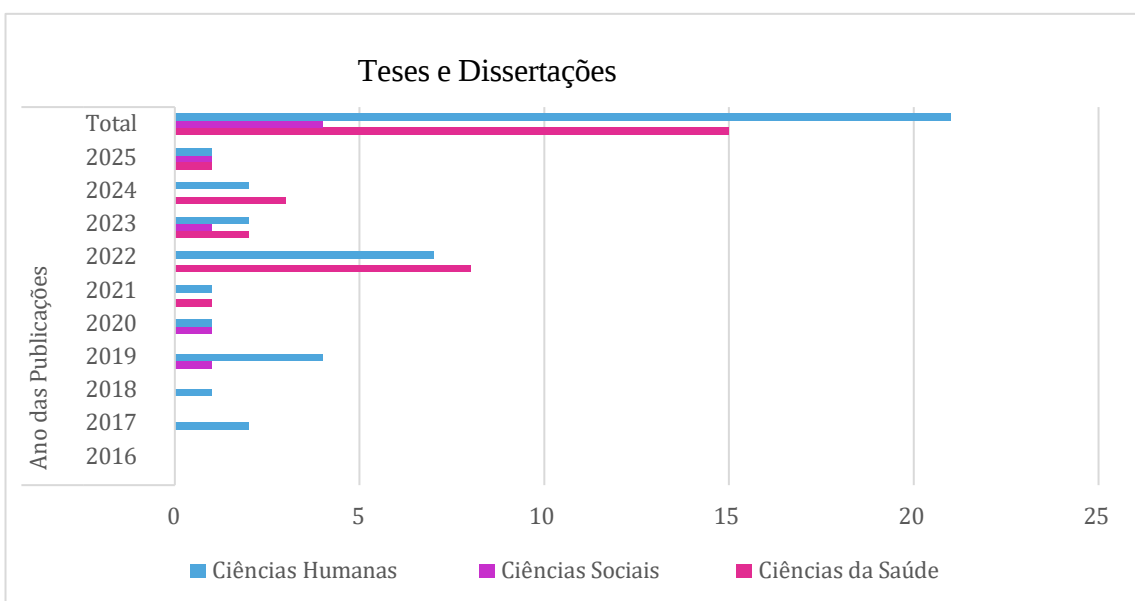
Tabela 2 – Quantidade de trabalhos (teses e dissertações) encontrados por ano de produção conforme Grande Área do Conhecimento (CNPq) – 2016-2025

Grande Área	Ano das Publicações										Total
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Ciências da Saúde	1	0	0	0	2	2	0	5	2	1	13
Ciências Sociais	0	0	3	2	0	0	8	4	3	0	20
Ciências Humanas	0	0	2	1	0	3	6	5	1	0	18
Total	1	0	5	3	2	5	14	14	6	1	51

Fonte: Dados de pesquisa (2025). Organizados pela autora (2025).

No Gráfico 1, é possível observar o quantitativo de teses e dissertações encontradas por Grandes Áreas do Conhecimento conforme a classificação do CNPq.

Gráfico 1 – Quantitativo de produções de teses e dissertações por Grandes Áreas do Conhecimento – 2016-2025



Fonte: Campos de pesquisa (CAPES e BDTD), organizado pela autora (2025).

Na Tabela a seguir estão indicados os artigos publicados em periódicos conforme Grande área do Conhecimento.

¹³ Conforme informações disponíveis no site do CNPq as Grandes Áreas do Conhecimento são categorizadas em nove áreas: 1. Ciências Exatas e da Terra; 2. Ciências Biológicas; 3. Engenharias; 4. Ciências da Saúde; 5. Ciências Agrárias; 6. Ciências Sociais Aplicadas; 7. Ciências Humanas; 8. Linguística, Letras e Artes; 9. Outros.

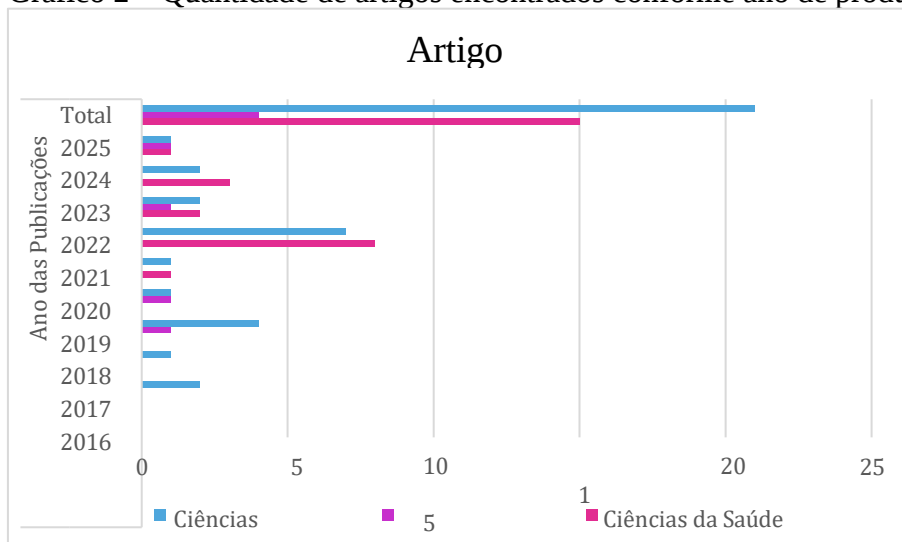
Tabela 3 – Levantamento de artigos publicados em periódicos conforme ano de produção - 2016-2025

Grande Área	Ano das Publicações										Total
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Ciências da Saúde	0	0	0	0	0	1	8	2	3	1	15
Ciências Sociais	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	4
Ciências Humanas	0	2	1	4	1	1	7	2	2	1	21
Total	0	2	1	5	2	2	15	5	5	3	40

Fonte: Dados de pesquisa (SciELO e CAPES/CAFe), organizados pela autora (2025).

No gráfico abaixo, podemos visualizar que a grande área das Ciências Humanas foi a que mais apresentou produções de artigos.

Gráfico 2 – Quantidade de artigos encontrados conforme ano de produção – 2016-2025



Fonte: Campos de pesquisa CAFe e SciELO, organizados pela autora (2025).

É possível identificarmos que as áreas do conhecimento que mais realizaram pesquisas sobre o Programa Criança Feliz foram Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Sociais Aplicadas, respectivamente. São indicativos importantes quando se pensa nos desdobramentos e na abrangência do Programa. E o ano em que mais produziram estudos sobre o Programa foi em 2022.

Posteriormente, fizemos a seleção destas produções que têm relação com o escopo da pesquisa. Realizamos a leitura do título, resumo, introdução e conclusão. Após estas leituras, descartamos mais vinte e dois artigos duplicados, restando nove trabalhos. Em relação às dissertações e teses, foram oito dissertações e uma tese que restaram.

Na Tabela 4 organizamos as produções que se aproximam do escopo da pesquisa. Após realizada a leitura dos resumos, introduções e considerações finais, foram escolhidos somente

os trabalhos que trataram do Programa Criança Feliz e da Educação Infantil. Foram excluídos os artigos que foram originados das teses e dissertações.

Tabela 4 – Quantidade de produções que se aproximam com o escopo da pesquisa selecionados em portais científicos – 2016–2025

Descritor	Base de dados	Total	Total de Artigos em periódicos
Programa Criança Feliz	CAFe	7	9
	Scielo	2	
Descritor	Base de dados	Total	Total de Teses e Dissertações
Programa Criança Feliz	Catálogo de Teses de Dissertações	3	9
	BDTD	6	

Fonte: Dados de pesquisa (2025). Organizados pela autora (2025).

A partir dos dados da Tabela 4, identificaremos os principais elementos discutidos pelos autores sobre o Programa. A partir das leituras realizadas, observamos que ainda é preciso avançar em pesquisas que versem sobre as indicações do Banco Mundial no Programa Criança Feliz. Neste sentido, essa pesquisa se justifica na necessidade de desvelar as orientações do Banco Mundial para a expansão do Programa e como isso implica no acesso à Educação Infantil.

Sintetizamos os trabalhos em um Quadro¹⁴ que foram analisados a partir da aproximação com o escopo da pesquisa. Nas produções acadêmicas, as constatações circunscritas pelos pesquisadores apresentam os limites e as possibilidades desta política. Há aqueles que fazem a crítica a esta política, bem como os que consideram o programa importante para as crianças e suas famílias.

Os estudos de Mostafa (2022), apontaram que investir nos primeiros anos de vida da criança tem servido como justificativa para um caminho curto para resolver as questões da desigualdade. Capilheira (2018) destaca que o discurso que sustenta o Programa Criança Feliz está pautado no neoliberalismo, pois entende que a criança é investimento. Lima (2022) e Godoy (2023) indicaram em seus estudos que o PCF está calcado na educação compensatória, responsabilizando as famílias em seus ambientes domésticos pela educação da criança. Medeiros (2018) apontou que os processos de governo da criança na contemporaneidade têm fabricado sujeitos infantis capazes de se engajarem no futuro na lógica econômico-social vigente.

¹⁴ No apêndice.

Na compreensão de Soares (2021) e Sincero (2022) as diretrizes do Programa se sobrepõem àquelas já realizadas pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e, além de comprometer as atividades realizadas pelos profissionais desta área, também contribuem para a desvalorização dos trabalhadores da Educação Infantil. Farinha (2024), destaca que vários fatores são essenciais para o sucesso de uma política pública.

Obstáculos na legislação ou entre gestores podem causar impactos negativos significativos, especialmente para a infância.

Há pesquisas que questionam alguns elementos, como a de Sposati (2017), que problematiza, entre outros aspectos, se é possível validar a felicidade de uma criança por meio de um decreto. Arcoverde *et al.* (2019) sinalizaram elementos do PCF em que culpabiliza as famílias pelas situações de vulnerabilidade social, enfatizando a questão moral e não protetiva. Além de evidenciarem a desresponsabilização do Estado perante as necessidades sociais. Rodrigues e Cruz (2020) levantam a questão de que algumas concepções presentes no Programa Criança Feliz sobre a infância e a Educação Infantil ainda persistem. Enfatiza a importância de garantir os direitos das crianças em ações concretas e destaca a luta atual para manter direitos já conquistados, em vez de buscar novos.

Campos, Rosânia (2020) entende que o programa representa a agenda conservadora do Governo Federal, levando à regressão em políticas de assistência social e educativa e à higienização destinadas a crianças e famílias. Almeida (2019), além de fazer a crítica ao aspecto assistencialista presente no Programa Criança Feliz, aponta que a formulação e a tomada de decisão dos formuladores do programa foram concretizadas sem a participação e opinião popular, ressaltando a necessidade de ter mecanismos de participação institucionalizados e garantir que a população tenha acesso a eles.

Outros estudos, por sua vez, consideram a importância do Programa Criança Feliz, como o de Oliveira *et al.*, (2025). Entende que, mesmo que o Programa esteja destinado a crianças menores, as crianças maiores podem ser beneficiadas devido ao atendimento as famílias e vê a contribuição desta ação como redutora de violência nas escolas. Souza (2023), Gaia *et al.* (2019) compreendem que esta política colabora com o processo de desenvolvimento integral da criança e, suas famílias e que as visitas são consideradas positivas. Assim como os estudos de Soares *et al.* (2023) mostraram, apesar da burocracia, insegurança jurídica e financeira, as visitas domiciliares fortalecem e auxiliam os vínculos familiares.

Alguns trabalhos abordaram as relações dos organismos internacionais e do Programa Criança Feliz como em Sincero (2022), Mostafa (2022) e Godoy (2023). Os trabalhos de Sincero (2022) e Godoy (2023) são o que mais se aproximam do objeto desta pesquisa. Godoy

(2023) nos apontou que ainda falta pesquisa mais aprofundada sobre a influência de fundações e dos organismos internacionais enquanto formuladores e implementadores de políticas, como no caso o Programa Criança Feliz. Diante disso, verificamos que ainda é preciso compreender melhor como o Banco Mundial se posiciona em relação ao PCF e quais são suas implicações para as políticas de Educação Infantil no contexto brasileiro.

O Programa Criança Feliz (PCF) é referendado em alguns relatórios do Banco Mundial como possibilidade de intervenções precoces para a criança com foco nas famílias e serve como estratégia de enfrentamento e alívio da pobreza. Dentre tais relatórios, pode ser citado o *Relatório Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas* (Banco Mundial, 2022). De acordo com esse documento, intervenções como o Criança Feliz são fundamentais “para aumentar a produtividade do Brasil como um todo e oferecer oportunidades equitativas para os mais desfavorecidos” (Banco Mundial, 2022, p. 179).

Embora esse relatório indique que às crianças e às famílias é necessário acesso às intervenções das áreas da saúde e da educação, com implantação de creche e pré-escola de forma universalizada (Banco Mundial, 2022), o Programa Infância Feliz não faz referência à implementação de creches, mas a encaminhamentos aos serviços intersetoriais no território. O PCF tem como eixo central as visitas domiciliares que têm como objetivo o fortalecimento dos vínculos parentais com vista a apoiarem e acompanharem o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida, bem como apoiar as gestantes e famílias para o nascimento e os cuidados perinatais.

Um outro relatório realizado pelo BM e que faz menção ao Programa Criança Feliz é o: *Proteção Social para o Brasil do Futuro: enfrentar mudanças com inclusão e resiliência* (Banco Mundial, 2023a, 2023b). O objetivo desse relatório é “fornecer em uma única narrativa recomendações de reformas para proteção social e mercado de trabalho com um olhar para o Brasil em 2040” (Banco Mundial, 2023a, p. 2). No item em que trata das novas modalidades de provisão de serviços para o desenvolvimento na criança, o Banco Mundial destaca os desafios que o Programa apresenta e possíveis melhorias: falha na cobertura; subfinanciado que eleva os custos; opera utilizando contratos de curto-prazo, o que leva ao aumento da rotatividade dos técnicos e compromete o seu treinamento; possível melhoria na qualidade das suas intervenções; melhorar sua integração ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (Banco Mundial, 2023a, 2023b).

Nesse sentido, orienta para as possíveis reformas no Programa, como por exemplo, a expansão da cobertura de forma a alcançar as áreas mais remotas onde ainda não tem cobertura do programa; introdução de novas modalidades com visitas domiciliares e encontros em grupo,

aumento da qualidade por meio de treinamento permanente da equipe responsável pelo programa, bem como coordenação intersetorial integrando o Criança Feliz ao SUAS nas iniciativas estaduais e municipais (Banco Mundial, 2023a, 2023b).

Nessa direção, o Programa Criança Feliz, por ser uma política focalizada, centrada na família, não contribui para a universalização do direito das crianças e das famílias à creche e à pré-escola. Além disso, “não há discussão sobre as condições objetivas da vida das pessoas, não se compreende a pobreza como um problema estrutural e, ainda, consideram a criança um meio para superar os problemas sociais” (Campos, Rosânia, 2020, p. 9). Nesse sentido, consideramos esses dois documentos importantes para entendermos como tem sido a expansão do Programa Criança Feliz e seus desdobramentos nas políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

Esses modelos de políticas públicas têm sido referendados nos relatórios produzidos pelo Banco Mundial para a educação da criança. No capítulo a seguir, apresentaremos como esse organismo orienta os países na periferia do capital a promover políticas públicas para a educação da criança com vista a formar o trabalhador do futuro. Entendemos este organismo enquanto um intelectual que atua por meio de organizações na vida social. Discutiremos a partir de dois relatórios produzidos pelo BM, os quais referem o Programa Criança Feliz como uma política pública a ser expandida no Brasil.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: ENTRE AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (Gramsci, 2024, p. 18)

As fortes influências do Banco Mundial no desenvolvimento mundial remontam a meados do século XX. Nessa direção, o objetivo desse capítulo é situar o que representa o Banco Mundial no contexto das políticas públicas voltadas para a educação da criança no contexto brasileiro. Analisaremos dois relatórios do Banco Mundial: o *Relatório Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas* (Banco Mundial, 2022) e o relatório *Proteção Social para o Brasil do Futuro: enfrentar mudanças com inclusão e resiliência* (Banco Mundial, 2023a, 2023b). A opção por esses dois documentos se dá por fazerem referência ao Programa Criança Feliz como uma política pública a ser expandida para o atendimento à criança.

2.1 AS ATIVIDADES POLÍTICO-INTELECTUAIS DO BANCO MUNDIAL

Conforme anuncia Gramsci (2024, p. 15), todo o grupo social produz seus intelectuais “que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também social e político [...]”. Nesse quadro, o Banco Mundial (BM) é considerado um intelectual coletivo, pois age em diversas áreas e em rede. A partir disso, é preciso considerar as características do BM enquanto intelectual sem deixar de levar “em conta a situação em que elas e seus atores se encontram no complexo das relações sociais” (Manacorda, 2013, p. 171).

A principal característica do BM é a de financiador de programas e projetos para os países-membros¹⁵. Nessa ótica, Pereira (2009, p. 9) anuncia que este organismo procede como um “formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento capitalista”. O BM compõe o “Grupo Banco Mundial”, que também é representado por outras sete organizações com diferentes funções¹⁶. Fazem parte desse conglomerado

Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI),

¹⁵ São 189 países membros do Banco Mundial.

¹⁶ Para essa pesquisa nos deteremos a estudar sobre o Banco Mundial. Para maiores detalhamento das demais organizações, consultar Pereira (2009).

Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção (Pereira, 2009, p. 9).

A origem do Banco data de 1944, a partir da Conferência de *Bretton Woods*¹⁷. Também conhecido como Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)¹⁸, nasceu junto com o Fundo Monetário Internacional¹⁹ (FMI). É formado pelo BIRD e a AID²⁰, e, para fazer parte do BIRD, o país-membro deve se vincular ao FMI. O BM é o maior captador de recursos financeiros e o principal financiador de projetos de desenvolvimento no cenário internacional (Soares, 2000).

Pereira (2009) organizou a atuação do BM em cinco períodos²¹: do nascimento e consolidação a partir da conferência de *Bretton Woods* que corresponde aos anos de 1944-1962 e teve forte atuação no pós Guerra Fria, principalmente na reconstrução dos países europeus; de 1963-1968 com foco no crescimento acelerado, diversificação de ações e ampliação do raio de influência; 1968-1981 defendeu o desenvolvimento como segurança, assalto à pobreza e início do ajustamento estrutural; 1982-1994 ficou marcado pelo ajustamento estrutural, consolidação do programa político neoliberal e embates socioambientais; 1995 até agora, defende a reciclagem e dilatação do programa político neoliberal.

Com sede em Washington, D.C., Estados Unidos, o Banco tem como presidente um norte-americano por ser o EUA o maior acionista e é, também, o único país que tem poder de veto sobre as questões afetas ao regulamento devido ao seu poder global que foi construído desde a sua criação (Pereira, 2022). As marcas das desigualdades de poder dos países membros do BM são explicadas por Pereira (2022, p. 24) da seguinte maneira

todo o cliente é membro, mas nem todo membro é cliente. Os países ricos, de renda per capita alta, não são clientes, mas detém proporcionalmente mais votos do que os países pobres e de renda média. Ou seja, os países não afetados diretamente pelas decisões e ações do Banco são os que mais exercem poder dentro dele.

Embora a atividade central do BM seja a financeira, sua finalidade é “promover o

¹⁷ Na Conferência de Bretton Woods (Nova Hampshire/EUA), os 44 países membros da época se reuniram para discutir e firmar acordos sobre os rumos do pós-guerra fria a fim de criar instituições com o objetivo de “impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais” (Soares, 2000, p. 18).

¹⁸ Sua função “[...] é prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros elegíveis para tal, bem como serviços não-financeiros de análise e assessoramento técnico” (Pereira, 2009, p. 8).

¹⁹ “Atua em situações de crise no balanço de pagamentos e concede empréstimos enormes condicionados à adoção de medidas macroeconômicas” (Pereira, 2022).

²⁰ “Foi criada em 1960 para conceder créditos de longo prazo (de trinta a quarenta anos, sendo dez anos de carência) com taxa de juro muito baixa ou nula para governos e instituições públicas de países pobres que, por seu nível de renda, não tinham acesso aos mercados de capitais nem eram elegíveis ao financiamento do BIRD” (Pereira, 2009, p. 20).

²¹ Para maiores informações sobre esses períodos, consultar Pereira (2009).

desenvolvimento global mediante a assistência aos Estados nacionais” (Pereira, 2022, p. 34). Disponibiliza, além de empréstimos e créditos financeiros para os projetos e programas políticos, suporte técnico e assessoria aos governos (Pereira, 2022). Inicialmente, os setores que mais receberam financiamentos do BM foram os tradicionais, isto é infraestrutura, agricultura²², indústria (Soares, 2000), respectivamente.

Entre 1948 a 1961 nenhum investimento estava autorizado para a área da educação, saúde e demais ‘necessidades’ sociais (Pereira, 2009). Os não investimentos nestas áreas, de acordo com Santos e Tavares (2025) se devem a “desconfiança por *Wall Street*, posto que não traz retorno econômico direto”. As preocupações voltadas para estas áreas iniciaram a partir dos anos 1960, justamente num período em que as estratégias e influências do Banco mais se expandiram pelo mundo, principalmente nos países periféricos (Souza, 2000). Retomaremos esta questão mais adiante.

Destacamos que o Banco Mundial conta com um Instituto que tem a função de formar os intelectuais que serão conduzidos em nome do Banco. Este Instituto teve como atribuição inicial “formar e treinar quadros políticos e técnicos locais para atuar na elaboração e/ou execução tanto da política econômica doméstica, como de projetos e programas direcionados ao desenvolvimento capitalista em países da periferia” (Pereira, 2009, p. 32).

Inicialmente conhecido como Instituto de Desenvolvimento Econômico, a partir dos anos 2000 (dois mil) passou a ser chamado de Instituto do Banco Mundial. Nos primeiros anos de existência, com o objetivo de formar os futuros tecnocratas das principais economias mundiais, os “alunos” recebiam os cursos oferecidos pelo Instituto. Estes “alunos” estavam envolvidos nas pautas políticas e econômicas. Para formar este corpo técnico, o IBM recebeu apoio financeiro e político de fundações (Ford e Rockefeller). Esta instituição tinha como função

treinar os altos quadros da burocracia nos países clientes, segundo uma visão liberal de economia, Estado e gestão pública. Além disso [...] buscava impulsionar a montagem de agências domésticas estatais e paraestatais que pudessem demandar projetos ao Banco. Como regra, os ex-alunos [...] ocuparam posições estratégicas em seus países de origem, chegando a cargos de primeiro-ministro, ministro da Fazenda e do Planejamento (Pereira, 2009, p. 32).

²² Nos anos seguintes, os investimentos na agricultura e irrigação foram o que mais cresceram por conta da Revolução Verde. Conforme Pereira (2016) a Revolução Verde está ligada ao desenvolvimento de sementes híbridas de trigo (depois, arroz e milho) que começou em 1943 no México, focando em produtividade que necessitava de irrigação, agrotóxicos e máquinas agrícolas produzidos por empresas americanas e europeias. De acordo com o autor “a montagem dessa infraestrutura técnica e científica foi concomitante ao lobby das grandes empresas de fertilizantes químicos junto a entidades internacionais e nacionais para que difundissem o pacote tecnológico da revolução verde” (Pereira, 2016, p. 229).

Conforme Pereira (2009, p. 32), até 2008 os temas que o Instituto ofereceu em suas oficinas de aprendizagens, seja presencial ou na modalidade online giravam em torno da

a) competitividade empresarial e desenvolvimento; b) promoção da autonomia comunitária e inclusão social; c) educação; d) gestão ambiental e de recursos naturais; e) setor financeiro; f) boa gestão do setor público; g) saúde e AIDS; h) entorno para investimentos; i) conhecimento para o desenvolvimento; j) pobreza e crescimento; l) associações público-privadas para infraestrutura; m) pobreza rural e desenvolvimento; n) proteção social e gestão de riscos; o) comércio; p) governo urbano e local; q) gestão dos recursos hídricos (Pereira, 2009, p. 32).

Após os anos de 1990, o Instituto estende as suas formações e seus clientes já não são apenas funcionários públicos e demais autoridades governamentais. Passam a fazer parte dos cursos oferecidos pelo Instituto, além de representantes de ONGs, “jornalistas, acadêmicos em geral, professores de educação secundária, estudantes e grupos de jovens, além do próprio pessoal do Banco Mundial” (Pereira, 2009, p. 32). Esses “estudantes” eram contemplados com bolsas.

Nesta perspectiva, entendemos a partir de Gramsci (2024) que o BM se constitui enquanto sociedade civil, ou seja, um Aparelho Privado de Hegemonia, pois age por meio de grupos organizados de forma integrada ao Estado. O conceito de Estado em Gramsci parte da tradição marxiana, que o autor sardo amplia, pois entende que o conceito de Estado em Marx não dava conta de explicar a complexidade desta categoria, ou seja, o Estado não podia ser pensado somente a partir da concepção política estatal.

Na compreensão gramsciana, o conceito de Estado é o equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, “isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2024, p. 245). Ao fazer essa ampliação de conceito, Gramsci “mantém os elementos coercitivos do Estado, mas agrega o consenso, para indicar que a hegemonia de uma classe exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão” (Jacomini, 2020, p. 5).

O estado “ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento” (Gramsci, 2005, p. 84) precisa ser também analisado no conjunto das relações da sociedade civil representada por ONGs, igrejas, movimentos sociais, partidos políticos, escolas, sindicatos, imprensa e entre tantos outros movimentos civis organizados.

Conforme afirma Fontes (2021, p 14), os movimentos sociais têm importante função de “organização, de sociabilidade e de lutas, na qual permanentemente as contradições da vida sob

o capitalismo geram novas formas associativas”. No entanto, tais organizações, foram “capitaneadas pelos empresariados que se auto proclama liberal” (Fontes, 2021, p. 14), difundindo a ideologia da classe dominante para que se mantenha como hegemônica.

Ainda conforme Fontes (2021), a sociedade civil é o espaço de lutas sociais e as ações que são realizadas por ela não se limitam ao âmbito popular ou democrático. Muitas dessas lutas são reduzidas burocraticamente e centradas nas ações políticas como forma de resolver as questões de ordem coletiva. Nessa direção, vários Aparelhos Privados de Hegemonias que se denominam sem fins lucrativos são financiados pelos empresariados e muitos deles tentam

desqualificar conquistas realizadas pelas lutas populares pretéritas, até definir (e controlar) o perfil das políticas do Estado, além de disseminar uma concepção de educação voltada para a defesa da ‘meritocracia’, que nada mais é do que a exasperação da mais intensa concorrência entre os estudantes (Fontes 2021, p. 15).

Cooptar lideranças e espaços para que difundam os valores hegemônicos é uma das estratégias do BM. E ele encontra em vários movimentos sociais e ONGs, por exemplo, parcerias que façam esse trabalho. As primeiras iniciativas do BM com as ONGs iniciaram nos anos 70, convergindo com a agenda de reformas propostas. A participação destas entidades ocorreu (e ainda ocorre) na ordem operacional em programas e projetos governamentais que recebem o apoio financeiro do BM.

Além de organizações da sociedade civil, a partir dos anos de 1990, as organizações não governamentais (ONGs)²³ foram crescendo a nível global à medida que o Estado foi se retirando das responsabilidades em garantir os serviços públicos necessários à população, principalmente nas áreas sociais e ambientais e terceirizando os serviços para estas instituições (Pereira, 2022). E no Brasil não foi diferente, as colaborações entre BM e as ONGs estavam no âmbito da contratação de peritos das organizações sociais para monitorar e avaliar projetos; financiamento por meio de doações; representações das organizações em conselhos decisórios de projetos; convite a elas para coadministrarem projetos (Pereira, 2022).

Com isso, os APH são quem vão pautar as lutas e discussões quanto as demandas sociais, ou seja, quem vai falar de educação, por exemplo, já não serão os professores, estudantes, pesquisadores, entidades acadêmicas, e sim, as organizações empresariais. Serão estes APHs que vão construir o seu poder hegemônico. Neste sentido, a direção intelectual no conjunto das

²³ Conforme descreve Pereira (2022, p. 102), o BM se refere a ‘organização da sociedade civil’ para indicar “organizações de base, sindicatos, entidades filantrópicas, ONGs e qualquer entidade privada, de cunho representativo ou não sem fins lucrativos. Quando se refere a empresas (que visam lucro), o banco utiliza a expressão ‘setor privado’.

relações sociais será direcionada, também, por estas organizações.

Quanto ao Brasil, a relação com o BM iniciou-se a partir de 1949, época em que recebeu o primeiro empréstimo financeiro. O Brasil foi o terceiro maior prestador financeiro do BM, ficando atrás somente do México e da Índia. As áreas que mais foram contempladas pelos recursos foram a agricultura, energia, transportes, indústria, desenvolvimento urbano, água e esgoto, e a educação, sendo esta a que menos recebeu recursos até os anos de 1980 (Soares, 2000).

Se até este período a educação brasileira recebia menos de 2% de participação nos empréstimos do BM, a partir dos anos 90 passou a ser o maior setor a receber apoio (Soares, 2000). A educação passou a ser a área com maior visibilidade pelo Banco. Além dela, outras áreas sociais, como a saúde, meio ambiente e gestão pública, foram sendo contempladas pelos interesses do Banco. É importante notar que o crescimento no montante de recursos financeiros converge com o período de aprofundamento das reformas exigidas pelo BM que o Brasil passa a adotar em suas diferentes áreas (Pereira, 2020).

Na década de 1990, os empréstimos autorizados²⁴ ao Brasil pelo Banco Mundial ocorreram nas três esferas governamentais, embora nem todas elas receberam. No breve governo de Fernando Collor, a União emprestou 245 milhões de dólares; estados e municípios não receberam empréstimos. Nos anos de Itamar Franco, a União recebeu 568,9 e os Estados, 96 milhões; os municípios não receberam. Nos governos do Fernando Henrique Cardoso, a União tomou empréstimos nos valores de \$ 424,55 e os estados \$159,6 (Pereira, 2022).

Com relação a essas reformas e ajustes, Pereira (2022) assinala que os empréstimos do Banco ao Brasil tiveram desdobramentos, ou seja, além dos impactos econômicos, os financiamentos servem como um difusor dos ideais deste organismo. Ou seja, os estados clientes são orientados sobre como devem fazer para que o seu desenvolvimento ocorra. E essas orientações vêm sistematizadas em estratégias e é a partir delas que o Banco avalia a condição da “economia nacional, apresenta sua agenda políticas, expõe quais ações pretende desenvolver e com qual o grau de prioridade” (Pereira, 2020, p. 97).

Pereira (2022) enfatiza que as relações do Banco Mundial com o Brasil devem ser analisadas a partir dessas estratégias. Estas foram intituladas como “Estratégias de Assistência ao País”²⁵ (EAP), a partir delas o BM expõe sua ideologia por meio de programas e projetos

²⁴ Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (I e II) e de Dilma Rousseff a nível de União, não houve empréstimos autorizados para a educação, somente para os estados e municípios; no governo de Michel Temer somente a União assumiu empréstimos. Já no governo de Bolsonaro nenhum foi autorizado (Pereira, 2022).

²⁵ Para maiores esclarecimentos sobre as EAPs, consultar Pereira (2022).

que vai influir e orientar o país em suas ações políticas e econômicas. Essas EAPs foram editadas em 1993, 1995, 1997, 2000, 2003, 2008, 2011 e 2017. Mesmo sendo documentos direcionados ao Brasil, alguns deles não estão na língua do país e tão pouco são de fácil acesso.

Destes documentos destacaremos 2, a de 1993 e a de 1995, pois se referem justamente à agenda neoliberal que o Banco Mundial propôs ao Brasil. Nos anos de 1990 e no início dos anos 2000, o BM considerava que o Brasil estava com o programa de reformas atrasado. A instabilidade presente à época culminou no impeachment de Fernando Collor de Melo. A EAP/1993 estipulou como exigência no mesmo pacote o ajuste fiscal e liberalização econômica e, o alívio da extrema pobreza (Pereira, 2022).

A nosso ver, são duas questões que mostram bastante incoerência se pensarmos que para que a questão da pobreza seja tratada em suas diferentes dimensões, é preciso destinação de recursos financeiros e políticos para que isso ocorra. Diante das orientações do Banco, aliviar a pobreza com ajustes financeiros, reduzindo o gasto público nos parece ser bem controversa. Esses dados indicam que as ações do BM visam gerenciar/administrar/controlar a pobreza e não resolver.

Na EAP/1995, a direção do país estava sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, considerado como o que mais aderiu ao programa de reformas. Nesse período, a agenda proposta para o cenário brasileiro abrangia

reformas macroeconômicas setoriais (como o aprofundamento da liberalização comercial, um extenso programa de privatizações, ampla desregulamentação da economia, liberalização do mercado de trabalho, reforma da seguridade social etc.), reforma gerencial da administração pública, redução da pobreza extrema, formação do ‘capital humano’ e melhoria da estrutura (Pereira, 2022, p. 99).

Com as reformas estruturais em curso, isto é, as mudanças de competências e responsabilidades em relação a União, Estados e Municípios, o Banco vê nos entes federados a possibilidade de aumentar a sua clientela. Para tanto, estas esferas também teriam que adotar uma agenda de reformas e privatizações concomitantemente ao governo Federal. Essa foi a marca da EAP de 1995, ou seja, a assistência técnica e financeira do Banco transitaria para os Estados e Municípios (Pereira, 2022).

A partir de 2008, o BM alterou o nome do documento para *Estrutura de Parceria com o País* (EPP). A última EPP elaborada para o Brasil se refere ao período 2024-2028. Esta última, propõe que o Brasil priorize a sustentabilidade, a inclusão e uma economia produtiva (Banco Mundial, 2024). No entanto, este documento ainda não tem tradução para a língua portuguesa.

Por esta razão e dado o limite deste estudo, optamos por não o explorar.

Todas estas estratégias que o Banco Mundial elaborou para o Brasil não significa que o país ficou à mercê deste organismo, que são simples vítimas. Muito pelo contrário, as relações com esta instituição têm sempre possibilidades de trocas e de adaptação local para as propositivas do Banco

A maneira como os governos filtram e adaptam as ideias e prescrições do Banco é condicionada por uma série de fatores, como opções e as prioridades dos governantes, os modelos e as referências técnicas adotadas pela burocracia, a capacidade de execução efetiva da aparelhagem estatal e a correlação de forças (a favor ou contra) na sociedade, calibradas pelas circunstâncias locais e o cenário internacional” (Pereira, 2022, p. 132).

A atração e a eficácia das propositivas do Banco dependem da relação interna e externa dos espaços nacionais, de concepção de mundo, de acordos e de interesses bilaterais com frações políticas e intelectuais, aberturas burocráticas e organizações sociais organizadas, tanto pelo aparelho estatal como na sociedade civil (Pereira, 2022).

Diante do que temos tecido até aqui, entendemos que as ações empreendidas pelo BM precisam ser apresentadas ao grande público. Isso nos possibilitará compreender como essas estratégias são pensadas enquanto políticas públicas e quais são suas consequências para a área da educação, em especial a educação para a criança. Essa questão será analisada na próxima subseção, a partir de dois relatórios produzidos pelo Banco Mundial: *Relatório Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas* (Banco Mundial, 2022) e o relatório *Proteção Social para o Brasil do Futuro: enfrentar mudanças com inclusão e resiliência* (Banco Mundial, 2023a, 2023b). A opção por esses dois documentos se dá por fazerem referência ao Programa Criança Feliz como uma política pública a ser expandida para o atendimento a criança.

2.2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA NO CONTEXTO DO BANCO MUNDIAL

Como já apontado no percurso deste estudo, a atuação do Banco Mundial foi se alterando ao longo da história. Como um aparelho privado de hegemonia, ele se apresenta como um importante intelectual a pautar a questão da pobreza em vários países, bem como no Brasil. A pauta da pobreza no contexto brasileiro começou a ser pensada a partir dos anos 1960 na gestão do Robert McNamara na presidência do Banco Mundial. Durante sua permanência na presidência do BM, McNamara, além de dar continuidade aos projetos anteriores, “dinamizou, inovou e expandiu as operações do Banco numa escala inédita, ampliando sua gravitação

financeira, política e intelectual e consolidando-o, definitivamente, como uma agência fulcral no âmbito das políticas de desenvolvimento” (Pereira, 2009, p. 112).

A partir deste período passou a se discutir a desigualdade e exclusão social principalmente nos países em desenvolvimento. A pauta de McNamara foi “a conexão estreita e explícita entre segurança e desenvolvimento [...] tal relação remetia, de maneira direta, à irrupção de guerrilhas urbanas e, sobretudo, rurais, na periferia do capitalismo” (Pereira, 2009, p. 134). Desde então, as orientações do BM foram sendo realizadas por meio de assessorias técnicas e materializadas em documentos para todas as áreas dos países da periferia do capital.

De “construtor e engenheiro” seu foco passou nos últimos anos para a implementação de uma agenda neoliberal a ser efetivada nos países em desenvolvimento, principalmente no Brasil. Os setores sociais e ambientais foram o que mais receberam a atenção do Banco com a suposta intenção em reduzir a pobreza e manter um planeta sustentavelmente habitável. Além disso, o BM defende, em seus documentos imperativos, formar o capital humano do futuro.

Os documentos produzidos pelo Banco Mundial têm participação dos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, elaborados a partir das alianças realizadas entre o setor público e privado com o intuito de difundir os interesses das classes dominantes para que se pareçam supostamente universais. É nessa relação orgânica entre os interesses do Estado e do capital que os documentos que iremos discutir se materializam, com o intuito de “empoderar” os pobres a lidar com os problemas do cotidiano, de forma a não onerar, ou onerar o mínimo possível, o aparelho estatal.

Quanto às políticas para a educação da criança, foram ganhando importância a partir do final do século XX. A partir deste período, o BM passou a focar no desenvolvimento da criança. Com isso, vem formulando e implementando políticas públicas sobre o desenvolvimento desta parcela da sociedade. Conforme Penn (2002, p. 12), “o Banco Mundial considera-se importante promotor do debate sobre a primeira infância e, reciprocamente, é objeto de *lobby* de muitas organizações que o encaram como um protagonista central no campo”. Vários foram os documentos idealizados por esse organismo para os países em desenvolvimento e que têm na *Teoria do Capital Humano* (TCH) o fundamento teórico com vista a formar o trabalhador do futuro.

A *Teoria do Capital Humano* (TCH) tem como um dos expoentes Theodore W. Schultz. Este defendia que a qualificação por meio da educação contribuiria para o processo econômico-produtivo. Segundo ele, “o investimento básico no capital humano é a educação” (Schultz, 1967, p. 10). Essa qualificação, conforme os ditames do BM, precisa ocorrer desde a primeira

infância, pois os retornos “tendem a ser mais elevados do que [...] investimentos em capital humano feitos mais tarde na vida” (Sayre *et al.*, 2014, p. 5).

Corroborando com Shultz, outra referência de perspectiva de “formar o capital humano” desde a mais tenra idade é o economista norte-americano James Heckman (2008), ganhador do Prêmio Nobel da Economia em 2000. Este economista elaborou um estudo, conhecido como “Equação de Heckman”²⁶, o qual expõe que “para cada US\$ 1 investido em políticas de primeira infância, existe um retorno para a sociedade de até US\$ 17” (Bortot, 2022, p. 240-241). Nesta perspectiva economicista, investir desde muito cedo na criança pode gerar ganhos futuros, conforme indicam estudos de Heckman, e, desta forma, o objetivo é produzir adultos produtivos (Bortot, 2022).

Para os países considerados em desenvolvimento, o BM orienta que “terá que investir estrategicamente em Educação Infantil e usar modelos criativos para atingir as crianças” (Evans; Kosec, 2011, p. 15). Pondera-se que esses investimentos devam ser de baixo custo para crianças pobres, pois “os pobres passam a ser objetos de intervenção para que se garanta produtividade no mundo do trabalho” (Cossentin; Domiciano; Figueiredo, 2020, p. 2).

Nesta mesma direção, Bortot (2022) apresenta que, na perspectiva dos organismos internacionais, “investimento de programas desta natureza na primeira infância é a melhor maneira de reduzir as desigualdades, enfrentar a pobreza e construir uma sociedade com condições sociais e ambientais sustentáveis”. Estas indicações constam nos relatórios que iremos analisar a seguir.

Lançado em 2022, no pós-pandemia da COVID/19, o relatório *Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas* (Banco Mundial, 2022), foi elaborado com a participação de vários representantes da sociedade civil e do Estado brasileiro, dentre eles a equipe das unidades centrais de Desenvolvimento Humano da Região da América Latina e Caribe e a participação Ministério da Economia, da Educação, da Saúde e o Ministério da Cidadania do Brasil.

Nele, apresenta que durante o período pandêmico, a saúde e a educação foram bastante prejudicadas, principalmente nos países mais vulneráveis, e, o Brasil foi um dos mais afetados (Banco Mundial, 2022). Conforme o relatório, nos dois anos de pandemia, o Brasil perdeu o equivalente a uma década dos avanços de capital humano. O relatório destaca que para reconstruir e retomar o crescimento do país é necessário investimento nas pessoas para enfrentar os desafios globais (Banco Mundial, 2022). Neste sentido, recomenda ao Brasil que

²⁶ Esta equação, encontra-se no artigo de Heckman, James J. Escolas, Competências e Sinapses, *Economic Inquiry*, v. 46, n. 3, p. 289-324, 2008.

reforce políticas existentes que já se provaram bem-sucedidas; aprenda a replicar seus próprios casos de sucesso; e, aumente a resiliência nos sistemas de gestão; faça da recuperação do aprendizado sua prioridade máxima. Nos próximos anos, o governo deve unificar suas ações com o objetivo de promover a formação de capital humano e garantir o bem-estar a fim de garantir a produtividade da próxima geração de trabalhadores (Banco Mundial, 2022, p. 10)

O texto do relatório inicia apontando sobre os “talentos” desperdiçados no Brasil, de crianças que “são impedidas de alcançar seu pleno potencial” (Banco Mundial, 2022, p. 15). Também questiona o “que aconteceria com a produtividade do trabalho se o Brasil oferecesse educação e saúde de qualidade a todas as crianças, em todas as partes do Brasil” (Banco Mundial, 2022, p. 16). E neste sentido, o relatório se apresenta como “uma iniciativa global do Banco Mundial que visa alertar os governos sobre a importância de investir nas pessoas” (Banco Mundial, 2022, p. 16).

Neste panorama, para que os índices de capital humano se elevem no Brasil, o BM orienta a investir em políticas sociais nas áreas de educação, saúde e assistência social nos diferentes níveis de governo. Quanto à educação da criança, o RCHB orienta que os resultados infantis alavancam os resultados da vida e isso pode ocorrer de três formas: “crescimento físico e bem-estar, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento emocional” (Banco Mundial, 2022, p. 175).

Para o BM, as diferenças de “desenvolvimento de habilidades entre os indivíduos e grupos sociais surgem nos primeiros anos de vida da criança está relacionado com o ambiente socioeconômico” (Banco Mundial, 2022, p. 175). Nesta vertente, para mitigar os efeitos e o ciclo vicioso da pobreza, é preciso estimular a criança desde os primeiros anos de vida. Outros fatores levantados pelo relatório que sinalizam as condições que pouco contribuem com o desenvolvimento da criança estão associados aos problemas de saúde, principalmente quanto ao déficit nutricional e ao crescimento. Neste panorama, “investir na primeira infância vai além do retorno econômico, já que intervenções precoces ajudam as crianças a escapar da pobreza” (Banco Mundial, 2022, p. 175).

O BM entende, conforme o relatório, que, apesar do Brasil ter melhorado na cobertura do atendimento à Educação Infantil, ainda é preciso elevar o desenvolvimento socioemocional e cognitivo da criança. Para dar conta desta demanda, é necessário voltar para o desenvolvimento e estímulo na criança. Para isso, o relatório orienta que

programas de desenvolvimento na primeira infância, mediante visitas domiciliares ou programas para a educação dos pais, têm apresentado efeitos positivos nas habilidades socioemocionais e cognitivas iniciais. Programas estruturados de visita domiciliar

buscam efetuar mudanças positivas no ambiente domiciliar que possam, por sua vez, ter efeitos positivos no desenvolvimento das crianças. No longo prazo, isso se traduz em um aumento potencial do capital humano nos municípios onde esses programas existem (Banco Mundial, 2022, p. 175-176).

Neste percurso, o documento apresenta as políticas públicas que o Brasil tem oferecido para as crianças. Para aquelas em que as famílias são registradas no Cadastro Único do Governo Federal²⁷ (CadÚnico), são oferecidas ações como o Programa Criança Feliz. Além de defender os benefícios deste Programa, que é o de “melhorar a quantidade e qualidade das interações entre as crianças e os cuidadores, fornecendo informações aos pais sobre o desenvolvimento na primeira infância”, (Banco Mundial, 2022, p. 176), o relatório também aponta os desafios quanto ao financiamento, pois os valores destinados aos Municípios são os mesmos. Isto incorre em dificuldades de implementação do PCF em capitais e locais mais distantes, pois os custos tendem a ser maiores (Banco Mundial, 2022).

Embora o relatório não mencione os valores destinados ao Programa, há indicação de que o financiamento seja federal, havendo referência de que a implementação de todas as etapas²⁸ desta política seja de R\$ 75,00 (setenta e cinco reais) por mês, por beneficiário, conforme meta pactuada³¹²⁹, de acordo com Portaria Nº 664, de 2 de setembro de 2021 (Brasil, 2021). É importante constar que esse valor não é repassado ao beneficiário; ele se refere à execução do Programa.

Conforme o documento, o PCF baseia-se na ideia de que é importante diminuir as desigualdades no desenvolvimento tanto cognitivo quanto socioemocional de crianças que estão em situações de vulnerabilidade. Para tanto,

exige a modificação da estrutura de estímulos à qual as crianças são expostas desde cedo. Como todos os programas de visita domiciliar, as ações do PCF pressupõem que, ao inserir uma família vulnerável no sistema de proteção governamental e fortalecer os vínculos entre pais e filhos, os pais terão mais recursos e apoio para promover a aprendizagem inicial dos seus filhos. Consequentemente, espera-se que o programa reduza os atrasos de desenvolvimento das crianças pobres quando atingirem a idade escolar (Banco Mundial, 2022, p. 177).

²⁷ O Cadastro Único é a principal ferramenta do Governo Federal para registrar as pessoas em situação de vulnerabilidade social.

²⁸ São três as etapas de implementação do Programa: 1. Implantação (adesão, elaboração do plano de ação); 2. Execução - Fase I (formação do comitê gestor, da equipe executora, que é formada por supervisores e visitadores, capacitação e cadastramento das equipes no SUAS e e-PCF) e 3. Execução – Fase II (realização das visitas domiciliares, integração dos serviços intersetoriais do território atendido, monitoramento e avaliação) (Brasil, 2019).

²⁹ A meta pactuada se refere a quantidade de beneficiários que o Município se comprometeu a acompanhar, conforme acordo estabelecido com o MDS para o recebimento do financiamento.

Em face dessas considerações, no ideário do BM, intervenções como o PCF “são essenciais para aumentar a produtividade do Brasil como um todo e oferecer oportunidades equitativas para os mais desfavorecidos” (Banco Mundial, 2022, p. 177). Ainda conforme o documento, para que esta produtividade aconteça, é preciso que as crianças tenham acesso a outros serviços, como a educação e a saúde, mas para que o desenvolvimento da criança seja eficaz, precisa “atender a padrões de qualidade e expor as crianças a atividades e experiências adequadas” (Banco Mundial, 2022, p. 177).

Conforme apresentam Marquez e Barbosa (2009), a perspectiva de *qualidade* no desenvolvimento infantil, em que o BM adota, está balizada no material “Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância³⁰ (*Early Child Care and Development-ECCD*), “Desenvolvimento da Primeira Infância” (DPI) ou “Desenvolvimento Inicial da Criança” (DIC). De acordo com as autoras, as justificativas apresentadas nestes documentos para investir na educação da criança são econômicas e científicas. Quanto às justificativas econômicas

pautam-se na premissa de que é importante investir desde o nascimento no desenvolvimento infantil para que, na fase adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, reduzindo gastos financeiros futuros com educação e saúde. Portanto, investir na primeira infância, na perspectiva econômica do Banco, seria investir no capital humano do futuro (Marquez; Barbosa, 2009, p. 2).

Em relação as justificativas científicas, se reveste dos estudos estadunidenses que são baseados na Neurociência. Estes estudos partem do pressuposto de que os primeiros anos de vida da criança são cruciais para o desenvolvimento cerebral e, por isso, as experiências vividas na primeira infância terão efeitos contínuos na vida futura (Marquez; Barbosa, 2009).

São intervenções que, segundo o Banco, devem ocorrer nos primeiros 6 (seis) anos de vida da criança, pois neste período ocorrem as “janelas de oportunidades”

Os primeiros anos de uma criança apresentam uma janela única de oportunidade para abordar a desigualdade, quebrar o ciclo da pobreza e melhorar uma ampla gama de resultados mais tarde na vida. Uma recente pesquisa do cérebro sugere a necessidade de abordagens holísticas para a aprendizagem, crescimento e desenvolvimento, reconhecendo que o bem-estar físico e intelectual de crianças pequenas, bem como seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, está interrelacionado. Para aproveitar completamente futuras oportunidades na vida e tornarem-se membros produtivos da sociedade, as crianças, até ao final da primeira infância, devem ser: saudáveis e bem nutridas; devidamente apegadas a seus cuidadores; capazes de interagir positivamente com suas famílias, professores e colegas; capazes de se comunicar em sua língua nativa; e prontas para aprender no ensino primário (Banco Mundial, 2014).

³⁰ Este documento foi cedido e adaptado para o Programa Criança Feliz. Exploraremos um pouco mais no terceiro capítulo.

Ao se basear nestes estudos, o BM entende que investir no desenvolvimento da criança pode gerar as *janelas de oportunidades*, condição em que as crianças estão mais “susceptíveis aos estímulos ambientais”, podendo desenvolver habilidades e competências necessárias para lidar com os problemas do cotidiano. Entendemos que considerar o ambiente como um determinante no processo de desenvolvimento na criança é importante, mas isso não basta para a formação das máximas potencialidades humanas.

Penn (2002) critica este modelo proposto pelo Banco que, além de homogeneizar³¹ a infância, as preocupações são unicamente de “tornar a criança ‘um adulto plenamente produtivo’, o ‘capital humano’ do futuro” (2002, p. 13). Neste sentido, o PCF, referendado no RCHB, se apresenta como uma política que expressa as orientações do BM, uma vez que ela se insere em ações de fortalecimento individual com vista a formar o trabalhador do futuro.

Um outro documento em análise é o relatório *Proteção Social para o Brasil do Futuro: enfrentar mudanças com inclusão e resiliência* (Banco Mundial, 2023b, p. 1). Há duas versões deste relatório, uma mais estendida (2023a) e a outra mais objetiva e prescritiva (2023b) com o mesmo teor. O objetivo deste documento é “fornecer em uma única narrativa recomendações de reformas para proteção social e mercado de trabalho com um olhar para o Brasil em 2040.” Este documento oferece ao governo brasileiro dez propostas de reformas políticas com o objetivo de fomentar o debate nas próximas duas décadas.

O documento apresenta que, apesar do Brasil ter “progredido”

continua a enfrentar alto nível de vulnerabilidade e desigualdade, com bolsões significativos de pobreza. Além disso, as tendências de longo prazo, incluindo uma mudança demográfica, o progresso tecnológico, o novo mundo do trabalho e as mudanças climáticas, afetarão a eficácia e a sustentabilidade do sistema de proteção social que o Brasil adota hoje. [...] o Brasil já possui muitos dos instrumentos necessários para enfrentar o futuro com confiança, no entanto importantes reformas institucionais, investimentos e realocações fazem-se necessários para que a proteção social permaneça relevante e se torne mais eficiente. Particular atenção deve ser dada às políticas que atendam às necessidades da geração futura do Brasil, as crianças de hoje, metade das quais estão crescendo na pobreza, e ao grande número de jovens e adultos já fora da escola que precisarão navegar em um mercado de trabalho sofisticado e novos riscos ambientais nas próximas décadas (Banco Mundial, 2023a, p. 1).

Também produzido no final da pandemia de COVID-19, este documento apresenta que

³¹ Nos estudos da autora, faz a crítica aos modelos estadunidenses intervenções para a educação da criança, pois são estes modelos presentes em vários documentos produzidos pelo BM para os países a qual presta assessoria. Para a autora “não há uma única menção à experiência de outros países desenvolvidos, ainda que exista uma farta documentação, proveniente da Europa e de outras partes do mundo, sugerindo que as concepções de programas para a primeira infância podem ser muito diferentes das norte-americanas. Na verdade, os Estados Unidos podem ser considerados um péssimo exemplo para educação e cuidado infantil, tanto da perspectiva dos profissionais como da de seus usuários, inclusive das crianças” (Penn, 2002, p. 13).

a redução da pobreza não progrediu e que o Índice de Capital Humano (ICH) brasileiro está abaixo dos demais países da América Latina e do Caribe. Conforme o relatório isso pode ser explicado por resultados de aprendizagens diferenciadas entre os municípios, bem como por diferenças de raça, gênero, e renda familiar (Banco Mundial, 2023a). Esses índices, conforme o documento, faz com que a possibilidade dessas crianças irem para o trabalho informal será muito grande. O documento indica que o sistema de proteção social e de trabalho pode contribuir com a superação dessas dificuldades, pois estas podem travar o crescimento econômico do país.

O documento também aponta três tendências mundiais que o cenário brasileiro precisa considerar: envelhecimento demográfico, aquecimento global e novas formas de trabalho. Quanto ao envelhecimento demográfico, a futura força de trabalho (as crianças) irá diminuir; as mudanças climáticas serão cada vez mais frequentes; e a tecnologia e automação devem promover mudanças no modo de produzir, bem como no modo de utilização da mão de obra (Banco Mundial, 2023b).

Nessa direção, para que o Brasil se prepare para as próximas duas décadas, é recomendável ao país “adaptar o conjunto de instituições, programas e despesas, principalmente na área de proteção social e políticas de mercado de trabalho” (Banco Mundial, 2023b, p. 10). Neste quadro, o sistema de proteção social brasileiro deve promover a equidade para ajudar os pobres a sair da pobreza, potencializar oportunidades para acumulação de capital humano, fomentar a resiliência diante de choques como desemprego e garantir maior eficiência e sustentabilidade na prestação de serviços e benefícios (Banco Mundial, 2023b).

Estas proposituras já estão previstas em programas brasileiros que são os de transferência condicionadas de renda, como o Bolsa Família, o Salário Família e Abono Salarial (Banco Mundial, 2023b) estes dois últimos são destinados aos trabalhadores que recebem até dois salários mínimos de remuneração mensal, conforme Art. 239 da Constituição Federal.

Assim, de acordo com o BM, existem programas que promovem oportunidades e se apresentam como alternativas de serviços a serem oferecidos às crianças, como, por exemplo, o Programa Criança Feliz e outros programas de estímulos à ao desenvolvimento da criança, apesar de ela ser beneficiada também pelos programas de transferência de renda (Banco Mundial, 2023b).

Neste documento estão contidos conceitos de *equidade para os pobres, oportunidades para todos e resiliência para os vulneráveis* (Banco Mundial, 2023a). Quanto ao entendimento de *equidade para os pobres*, o documento se refere à capacidade do sistema de proteger a população contra a pobreza e a perda de capital humano, abrangendo “tanto o acúmulo

inadequado quanto o esgotamento do capital humano em decorrência de choques diversos” (Banco Mundial, 2023a, p. 45).

A *oportunidade para todos*, é definida como “capacidade do sistema de promover o acúmulo de capital humano e proporcionar trabalho produtivo para todos. A promoção de oportunidades para todos requer o uso de recursos para aumentar a produtividade do trabalho e o acúmulo de capital humano” (Banco Mundial, 2023a, p. 46). Já a *resiliência para os vulneráveis* é entendida como “capacidade do sistema de proteger os vulneráveis contra o impacto de choques diversos. Um sistema de proteção social que promove a resiliência é capaz de proteger as pessoas de riscos presentes e futuros ao longo de todo seu ciclo de vida” (Banco Mundial, 2023a, p. 46).

O foco do BM para os setores sociais brasileiros faz parte da agenda de cooperação técnica e isso tem implicações nas

condicionalidades políticas impostas aos países na negociação dos acordos de crédito. Embora, aparentemente, essas condições pareçam mais localizadas no limite dos projetos de financiamento, não se pode perder de vista que o Banco já anunciava, no início da década de 70, a vinculação de cada projeto com a política setorial local e desta com o projeto mais amplo de desenvolvimento (Fonseca, 1998, p. 46).

No documento em análise, o BM indica as reformas necessárias que o governo brasileiro precisa realizar. As propostas de reformas³² que o documento trata são: 1) consolidação e

³² Apresentamos de forma mais detalhada as ações de reforma proposta pelo BM: 1) consolidar transferências para famílias em um único programa pode resultar em impacto fiscal neutro, combinar benefício universal para crianças e benefício focalizado para adultos pobres, programa seria progressivo, reduzindo erros de exclusão; 2) benefício mínimo rateado de acordo com os anos de contribuição; eliminação do período contributivo mínimo de 15 anos; 3) retirar tributos ad-hoc sobre folha e compensar com + progressividade do IR pessoa física, com proposta de alinhar tributação e restringir regime MEI a trabalhadores de menor renda; 4) aumentar a capacidade do SINE e CRAS com gestão de desempenho. Criar programas locais para a inclusão produtiva e para trabalhadores excluídos. Melhorar dados do CadÚnico para orientar políticas locais; 5) Mudanças incluem acessos melhores, alinhamento de generosidade, regras sobre co-responsabilidades, coordenação de pagamentos e Bolsa Família financiada; 6) Coordenar CadÚnico com instrumentos financeiros complementares, oferecer educação financeira, Instrumentos de poupança voluntária para famílias de baixa renda, intervenções financeiras complementares; 7) Oferta de bens produtivos, transferências e treinamento de habilidades, esforço para encaixar indivíduos e grupos nos mercados, melhoria do questionário de admissão do Cadastro Único para apoiar esforços de inclusão econômica, encaminhamento de famílias facilitado pelo SUAS para intervenção coordenadas e programas locais de inclusão econômica; 8) expansão e cobertura, introduzir novas modalidades ao PCF, aumentar a qualidade e coordenar intersetorialmente o programa; 9) Desenvolver uma estratégia integrada de proteção social com legislação adequada e compromisso fiscal, desenvolver uma estratégia de financiamento embasada em camadas de risco, Promover a integração do CadU com outras bases de dados e incorporar informação sobre vulnerabilidade aos choques climáticos, criar mecanismos para rápida inclusão de indivíduos atingidos por desastres climáticos na proteção social; 10) Governança integrada dos registros de Assistência Social, previdência e trabalho. Reduzir informações do usuário, incorporar TI nos processos, melhorar comunicação com beneficiários e aperfeiçoar sistemas de M&A, e, quanto ao SUAS, avaliação das necessidades no PAIF, incluindo a área de emprego, enfrentamento de problemas complexos (refugiados, violência doméstica, imigrantes etc.), políticas de inclusão

unificação de transferências fragmentadas para famílias trabalhadoras; 2) reforma do benefício mínimo por idade; 3) redução do diferencial na tributação do trabalho entre as diferentes formas de trabalho; 4) expansão e coordenação de políticas ativas de mercado de trabalho; 5) proteção contra o desemprego no futuro mercado de trabalho; 6) instrumentos financeiros para trabalhadores informais; 7) inclusão econômica para áreas rurais; 8) novas modalidades de provisão de serviços para o desenvolvimento na primeira infância; 9) redes de proteção social adaptáveis e prontas para responder às mudanças climáticas; 10) modernização do Cadastro Único e Fortalecimentos das Funções do CRAS (Banco Mundial, 2023).

Quanto à proposta que se refere às novas modalidades de provisão de serviços para o desenvolvimento infantil, o BM expõe os desafios existentes e as reformas recomendadas. O documento destaca a importância do Programa Criança Feliz como um programa de desenvolvimento da criança

O programa foi criado com base em evidências de que os programas voltados para os pais de crianças com até três anos de vida têm efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e socioemocional de seus filhos, incluindo vínculos emocionais mais fortes e menos problemas de comportamento, além de terem um impacto positivo no conhecimento dos pais e nas práticas parentais e melhorarem as interações entre pais e filhos (Banco Mundial, 2023, p. 54).

No entanto, até o momento da elaboração do relatório, a cobertura do PCF ainda não tinha sido atingida em todos os municípios brasileiros. Conforme Freitas *et al.* (2024), até maio de 2022 houve a adesão de 3.021 municípios ao Programa Criança Feliz. De acordo com os autores, “considerando todos os municípios, sem distinção de porte, o custo médio mensal por município é de R\$ 18.141,54” Além dos valores que podem não cobrir os gastos com a manutenção do Programa, as justificativas da não adesão dos municípios apontam como motivos

perda do prazo de adesão, desinteresse da gestão anterior, falta de equipe, infraestrutura e recursos financeiros, sobreposição com programas existentes no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), falta de informações suficientes sobre o PCF, e prazo de adesão considerado muito curto (Freitas *et al.*, 2024, p. 110).

Para superar essas dificuldades e que a expansão do PCF ocorra, as indicações de reformas que o Banco Mundial anuncia são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Desafios e reformas recomendadas pelo Banco Mundial para o Programa Criança

digital e monitoramento de erros, Sistema de encaminhamento para trabalho (Banco Mundial, 2023b).

Feliz - 2023

Principais desafios	Reformas recomendadas			
	Expansão da cobertura	Introdução de novas modalidades	Aumento da qualidade	Coordenação Intersectorial
✓ O Programa Criança Feliz possui falhas de cobertura graves em áreas remotas; ✓ Está subfinanciado e possui alto custo; ✓ Há espaço para melhorar a qualidade das suas intervenções; ✓ PCF opera utilizando contratos de curto prazo, o que leva ao aumento da rotatividade dos técnicos e compromete o seu treinamento; ✓ Falta melhorar sua integração ao SUAS.	Extensão de cobertura	Adicionar modalidades de grupo e mistas (visitas domiciliares e encontros em grupo)	Tornar o treinamento permanente dos técnicos do PCF	Integrar o PCF ao SUAS nas iniciativas estaduais e municipais
	Alcançar as áreas mais vulneráveis onde ainda não há o programa	Usar tecnologia como complemento às atividades <i>in loco</i> (apps, SMS, etc.)	Expandir o currículo e adaptá-lo ao contexto cultural	Vincular o PCF a programas e benefícios de creche dos municípios
		Adequar financiamento das modalidades considerando o contexto local	Adicionar a participação paterna	
			Fortalecer ferramentas de monitoramento do município	

Fonte: Banco Mundial (2023b, p. 24).

Identificamos que os temas dos dois relatórios em análise não são novidades. Estão presentes nas políticas sociais brasileiras desde a década de 70, conforme aponta Fonseca (1998, p. 47-48)

Para fundamentar a política social, o Banco produziu, a partir dos anos 70, um discurso de caráter humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade, de justiça e de igualdade social, que podem ser assim resumidos: a) o combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação; b) a busca da eficiência na condução das políticas públicas, mediante o incremento da competência operacional dos agentes, cuja medida de qualidade seria a relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social; c) a busca da modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizantes, que ensejem maior autonomia da comunidade na condução dos serviços sociais; d) o diálogo como estratégia de interação interdependente entre o Banco e os mutuários.

Tais temas foram a tônica das reformas promovidas nas políticas sociais brasileiras. No

campo educacional, o tema equidade ficou bastante evidente. Passou a se falar em equidade e não em igualdade. Essa mudança conceitual não foi um mero acaso (Fonseca, 1998). Ainda conforme esta autora, o conceito de equidade vem do Direito e se baseia

numa justiça mais espontânea e corretiva, não se restringindo à letra da lei, podendo mesmo contrariá-la em respeito às circunstâncias e à natureza intrínseca do objeto jurídico considerado [...] é a retificação da lei quando esta se mostra imperfeita, por seu caráter universal, para casos particulares. [...] No quadro mais atual das relações humanas e internacionais, a equidade passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um (Fonseca, 1998, p. 48).

A partir dos anos 90, a equidade passa a ser uma diretriz central nas políticas do BM nas reformas educacionais de todo o mundo e, de forma especial, para os países da América Latina com vista a promover o desenvolvimento econômico e social (Resende; Miranda, 2016). As autoras apontam para a necessidade de entender o que revelam e o que velam esta diretriz, pois de início elas o concebe como um conceito neoliberal.

Este novo conceito se cristalizou de forma intensa nas políticas educacionais que ao longo das últimas três décadas “passou a ser utilizada como sucedânea de igualdade em documentos e textos acadêmicos que exprimem e discutem as reformas educacionais e as políticas públicas em educação” (Resende; Miranda, 2016, p. 21). As autoras alertam que esse conceito é bastante utilizado por estudiosos, mas que pouco se questiona o seu real significado. Saviani (1998) também questiona sobre a mobilidade de conceito de igualdade a qual foi dando lugar a equidade

enquanto que o conceito de igualdade está ancorado na raiz ético-ontológica da dignidade humana, o conceito de equidade parece fundar-se em razões utilitárias, próprias do neopragmatismo que vem sendo erigido como filosofia dominante nestes tempos neoliberais (Saviani, 1998, p. 18).

Além destes esclarecimentos, Saviani (1998) também aponta que a equidade está relacionada ao equilíbrio entre mérito e recompensa que, por sua vez, leva ao conceito de qualidade. Quanto a isso, o autor escreve que

no contexto atual, a qualidade da educação costuma aparecer associada às demandas do mercado, ao desempenho individual e institucional, à eficiência da gestão dos sistemas e das instituições de ensino. Arma-se, assim, o ‘slogan’ das políticas neoliberais: *qualidade com equidade*, ou, conforme a preferência, *equidade com qualidade* (Saviani, 1998, p. 19).

Neste cenário, a qualidade dos serviços sociais que o BM indica aos países- membros

precisa ser analisada em conjunto com a quantidade. Conforme nos alerta Flach (2023), ao discutirmos a qualidade da educação na atual forma de sociabilidade, duas perspectivas se opõem: a qualidade empresarial e a qualidade social

Enquanto a primeira é voltada à manutenção das relações capitalistas que regem o atual modo de produção e de vida, a segunda tem o compromisso com a superação de tais relações e, conseqüentemente, com a ruptura da ordem vigente, de forma a criar as condições necessárias para a instauração de uma sociedade livre dos pressupostos que fundamentam a lógica do capital (Flach, 2023, p 11).

A partir da análise dos documentos, podemos inferir que a qualidade da formação da criança está pautada nos interesses de mercado com o objetivo de formar mão de obra para ser explorada (ou para o não trabalho/empregabilidade). O que se oferece para os filhos da classe trabalhadora é a adaptação e a conformação à pobreza. A referência que estes documentos trazem para a formação das crianças é o mercado, tendo na Teoria do Capital Humano seus fundamentos. Ou seja, ao se oferecer o mínimo de serviços públicos a este segmento social, resta “a função de adaptar aos objetivos do modo de produção e de dominação capitalista” (Schlesener, 2020, p. 10-11).

Assim, a educação e as demais políticas sociais, envolvidas na globalização do capital, estão pautadas pelos ideários neoliberais. Nesta ótica, dispensa o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades, negando o acesso aos conhecimentos sociais e culturais com vistas a uma outra forma de sociabilidade. Nesse contexto, os mecanismos do mercado e as estratégias de lucro do capital definem o ser humano que se quer formar, oferecendo políticas sociais mínimas.

CAPÍTULO 3

PROGRAMA CRIANÇA FELIZ: QUANDO O ATENDIMENTO ASSISTENCIAL SE SOBREPÕE À GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas, a consciência da criança não é algo “individual” (e menos ainda individualizada), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais que se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são representadas pelos programas escolares (Gramsci, 2024, p. 44-45)

A formação da consciência das crianças reflete o meio social em que vivem. Dessa forma, as múltiplas determinações sociais influenciam o modo de vida e, conseqüentemente, a constituição do indivíduo enquanto ser social. Disso decorre a necessidade de compreender o desenvolvimento da criança no conjunto das relações sociais. Partindo destas considerações, neste capítulo temos por objetivo discutir como o atendimento assistencial pressuposto no Programa Criança Feliz afeta ao direito da criança em acessar a educação escolarizada.

Preliminarmente, é possível inferir que o Programa dissocia a “primeira infância” da educação infantil.

3.1 “GESTAR A POBREZA”: A PRECARIZAÇÃO DOS DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA

Para discutir como o atendimento assistencial pressuposto no Programa Criança Feliz impacta no direito da criança de acessar a educação escolarizada, é necessário realizar um movimento de compreensão de como o atendimento à infância tem sido precarizado aos longos das últimas décadas. Esta precarização precisa ser analisada conforme a construção histórica engendrada em sua totalidade.

A ideia da precarização dos direitos da classe trabalhadora não se apresenta de forma imediata e superficial. É preciso ir para além das aparências do fenômeno e para tanto urge a “compreensão que supere uma análise que naturaliza o que na verdade não é natural, mas sim produto da estrutura econômica, social e política de um país que se diz democrático, mas que nunca foi de fato democrático” (Patto, 2025, p. 480).

Discorrer sobre a pobreza é também pensar como esta “questão social”³³ foi sendo

³³ Para maiores esclarecimentos, consultar Netto (2022) e Pimentel (2012).

construída ao longo dos últimos séculos. Como já anunciado neste estudo, as transformações no modo de produção da vida vêm ocorrendo de acordo com a necessidade de cada época. O modelo econômico e político adotado em nível mundial tem alterado drasticamente o mundo do trabalho. Esta categoria foi subsumida ao capital, pois este se apropriou do trabalho para atingir seu objetivo, ou seja, o que era para ser fonte de emancipação humana se tornou algo adoecedor e alienador ao se fundamentar na extrema exploração do trabalhador.

As condições de trabalho impostas pelo capitalismo subtraem o máximo possível da força de trabalho, transferem para o trabalhador a gestão do seu tempo de trabalho (aplicativos de transporte, por exemplo). Nas últimas décadas, temos constatado que as relações laborais têm sido profundamente transformadas no sentido de desregulamentar, desmontar e precarizar os direitos conquistados pela classe trabalhadora. Sobre isso,

Netto (2022, s/p) discute que

os novos processos produtivos têm implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital; resultado direto na sociedade capitalista: o crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital – e os economistas burgueses (que se recusam a admitir que se trata do exército industrial de reserva próprio do tardo-capitalismo) descobrem... o “desemprego estrutural”!. De fato, o chamado “mercado de trabalho” vem sendo radicalmente reestruturado e todas as “inovações” levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da “informalidade”.

Essa forma de reger a vida da classe trabalhadora vem sendo, como já apontado aqui, pelos interesses nacionais e internacionais de grandes grupos políticos e econômicos. Tais interesses, oriundos do pós-Guerra Fria, que foi defendido arduamente por McNamara, presidente do Banco Mundial, perpassaram pela interação entre segurança e defesa dos seus capitais. Para que isso fosse garantido, foi preciso neutralizar as lutas sociais.

Essa neutralização se deu via desmobilização da classe trabalhadora e provocou desdobramentos. Como já apresentado no capítulo anterior, já não serão os representantes da classe trabalhadora que vão direcionar o curso das lutas e reivindicações, e sim, “entidades empresariais sem fins lucrativos passaram a realizar procedimentos similares às ‘incubadoras’ (ou *startups*), sob a ‘parceria’ da grande propriedade, através da dotação de recursos para organizações populares já existentes” (Fontes, 2021, s/p).

Para gerir a “pobretologia” (Fontes, 2021) é necessário produzir os pobres. Neste sentido, Fontes (2021, s/p) discute que, fomentada pelo Banco Mundial, a gestão da pobreza “revelou-se uma frente múltipla de atuação, dentre as quais se destacam as tentativas de pacificação das lutas de classes, com uma intensa atividade empresarial de caráter pretensamente filantrópico,

voltada para a amenização das condições da pobreza”.

Para esta gestão, o Banco atua em diferentes frentes, além de promover o endividamento dos Estados-clientes; estendeu esta prática para a população por meio de empréstimos de microcrédito para os pauperizados, a qual ficou conhecida como “banco dos pobres” (Fontes, 2021, s/p). Empréstimo aos pobres não reduziu o problema da pobreza, “ao contrário, ela se agravou. Gerou intenso endividamento dos mais pobres, resultando no rebaixamento de suas condições de trabalho e de remuneração” (Fontes, 2021, s/p).

Além desse desdobramento, disseminou a defesa do neoliberalismo econômico, a qual no Brasil teve início a partir dos anos 90 nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, conforme assinala Checa (2025, p. 164)

As duas gestões sucessivas do governo FHC – 1994 e 1998 – se caracterizou pelo desenvolvimento de uma política econômica neoliberal alinhada ao acordo firmado com o Fundo Monetário Internacional (FMI). De modo que o neoliberalismo no Brasil teve início na década de 1990, visando atender aos critérios estabelecidos no Consenso de Washington³⁴, como recomendações a serem adotadas por países latino-americanos que quisessem empréstimo.

As políticas neoliberais foram divulgadas como se fossem a única saída aos países na periferia do capital para que acontecesse uma suposta modernidade (Silva, 2006). No entanto, essa crença se mostrou ilusória, visto que “os governos nacionais foram submetidos a exigências políticas e econômicas que os tornariam ainda mais frágeis, dependentes e vulneráveis às decisões internacionais” (Silva, 2006, p. 256).

Essa fragilidade teve grande impacto na sustentação dos direitos sociais. As políticas neoliberais defendem que a existência de direitos é um entrave para o desemprego. Ou seja, a retirada de direitos geraria mais emprego. Neste sentido, desregulamentar, flexibilizar, terceirizar, são “expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital” (Antunes, 2000, p. 38).

As implicações dessa metamorfose no mundo do trabalho reverberaram nas conquistas sociais, pois essas (tais como: carteira de trabalho assinada, direitos às férias, décimo terceiro

³⁴ Consenso de Washington foi o resultado de uma reunião que ocorreu no final do ano de 1989, “na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título ‘*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*’, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos” (Batista, 1994, p. 5).

salário e contribuição previdenciária) já não serão mais uma realidade. Nessa direção, ao não conseguirem contribuir satisfatoriamente com a previdência social, aos trabalhadores restará o minimalismo assistencial (Netto, 2022).

Como já sinalizamos neste estudo, ao implementar o seu ideário, por meio da máquina pública, o Banco Mundial aprofunda seu papel de intelectual, colocando em tela como deve agir cada Estado-nação. Nesse sentido, passou a intervir em setores populares como educação, saúde, saneamento básico, dentre outros. Todas essas intervenções têm como finalidade pulverizar as marcas das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo.

Conforme nos indica Netto (2022) os representantes do capital não tem nenhuma preocupação em erradicar a pobreza, mas de apenas amenizar as suas consequências.

As corporações imperialistas, o grande capital, implementam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação de direitos sociais, ao assalto ao patrimônio e ao fundo públicos, com a “desregulamentação” sendo apresentada como “modernização” que valoriza a “sociedade civil”, liberando-a da tutela do “Estado protetor” – e há lugar, nessa construção ideológica, para a defesa da “liberdade”, da “cidadania” e da “democracia”. E, com frequência, forças imediatamente opostas ao grande capital têm incorporado o anti-estatismo como priorização da sociedade civil e, também, como demanda democrática, do que decorrem dois fenômenos: 1) a transferência, para a sociedade civil, a título de “iniciativa autônoma”, de responsabilidades antes alocadas à ação estatal; 2) a minimização das lutas democráticas dirigidas a afetar as instituições estatais (Netto, 2022, s/p).

À medida que os organismos internacionais e as grandes corporações imperialistas atuam para proteger seus capitais por dentro do estado, paralelamente é recomendada a redução da tutela governamental com as políticas sociais para as classes populares. Neste ínterim, as políticas sociais são rebaixadas à condição de políticas para pobres, ficando à disposição do mercado para serem capitalizadas, apropriando-se de recursos públicos.

A questão social, a produção e gestão da pobreza não são algo da atualidade. São questões que foram se intensificando no modo de produção capitalista; são velhos fios em novas roupagens. Os novos atores intelectuais desta pauperização são quem direciona o modo de ser, pensar e agir da população empobrecida. O modo de produção da vida sob a égide do capitalismo não tem preocupação com a melhora da qualidade de vida da classe trabalhadora em todas as dimensões, ao contrário, ele é destrutivo (Mészáros, 1989).

Nesta perspectiva, Leher (1999) discute que, neste modelo de sociabilidade, oferecer educação elementar ‘minimalista’ e formação técnica profissional ‘aligeirada’ são palavras de ordem

Desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada”. Em termos práticos, estas orientações são encaminhadas por meio de políticas de

“descentralização administrativo-financeira” que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. Enquanto a primeira canaliza os seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, os dois últimos são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas e trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência (Leher, 1999, p. 27).

No entanto, ao mesmo tempo em que este sistema desarticula, desmobiliza e enfraquece a formação da classe trabalhadora, ele ainda usufrui desta parcela da sociedade para manter-se como única forma de organização social possível. Também se preocupa com a reprodução da mão de obra laboral futura, formando-a desde a mais tenra idade. Todavia, interessar-se em formar estas futuras mãos de obra, não significa garantir que estas tenham direitos garantidos e formação com vista à emancipação humana. Podemos inferir que para este segmento da sociedade ocorrerá a precarização no seu atendimento por meio de políticas pobres para os pobres.

Entendemos que as relações econômicas, políticas e sociais se inter-relacionam. No contexto das políticas públicas sociais, são necessários investimentos. No entanto, os ajustes exigidos pelos organismos internacionais e pela grande burguesia são fundamentados na promoção de cortes nos orçamentos. E estes retalhamentos ocorrem justamente para a grande parcela da sociedade, que é a classe trabalhadora.

Para a classe trabalhadora e aos seus filhos, serão propostos programas e projetos sociais “a favor dos pobres” (Houtart, 2007, p. 62). Ou seja, o Banco Mundial tenta difundir a ideia que o desenvolvimento do país vai ocorrer por meio de formação de mão de obra, mas isso se dará de forma barata. E o Programa Criança Feliz se apresenta como um destes programas. Um programa que se propõe promover o desenvolvimento integral da criança, mas que, no entanto, não questiona como as condições do atendimento a este segmento da sociedade são precarizadas desde a sua gênese. E é sobre esta precarização que discutiremos na próxima subseção.

3.2 O CONTEXTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E EXPANSÃO DO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ

O Programa Criança Feliz, em vigência no país, atualmente está sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. O Programa já esteve sob a pasta do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (2016-2019). Em 2019, ficou sob a coordenação do Ministério da Cidadania (2019-2022). Desde a institucionalização, passou por reestruturação. Consideramos necessário contextualizar que durante todo este período o cenário político, econômico e social brasileiro esteve marcado por retrocessos e recrudescimentos de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora.

No ano da institucionalização do Programa, vimos ser deposta do poder uma presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff. Foi um golpe planejado com vista a programar uma agenda ultraneoliberal (Coutinho, 2021). O processo de votação, foi televisionado e

forjado por uma farsa parlamentar-judicial [...] contou com aval da Suprema Corte, do Legislativo, de parte ativa do Judiciário, da PF, com o apoio militante da nata do empresariado nativo, e, especialmente, dos oligopólios da mídia que agiram não como um “quarto poder”, mas como se fossem o primeiro poder, pautando todos os outros (Braz, 2017, p. 88-89).

Quem assumiu interinamente foi seu vice, Michel Temer. Com isso, Temer precisava dar uma resposta aos anseios daqueles que o apoiaram. Para materializar este apoio, instituiu a Emenda Constitucional n.º 95/2016 que consistiu em um novo regime fiscal limitando os gastos governamentais por 20 (vinte) anos

As regras do novo regime não permitem, assim, o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem, o que diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos públicos. Somente será possível aumentar os investimentos em uma área desde que sejam feitos cortes em outras (Mariano, 2017, p. 261)

O período foi marcado pelo aprofundamento da agenda neoliberal, por meio de reformas que atingiram principalmente o financiamento dos setores sociais, como educação e saúde, desvinculando as despesas obrigatórias destes setores. Neste íterim, as políticas sociais foram precarizadas diante dos parques investimentos advindos do Estado.

Em 2018 ocorreu um tumultuado e tenso processo eleitoral que resultou na ascensão no comando do Estado brasileiro, Jair Bolsonaro. O processo eleitoral em que o eleger se deu num “contexto muito específico de crises sucessivas nas quais, é preciso realçar, a extrema-direita foi assumindo um lugar cada vez mais relevante” (Leher, 2023, p. 9). Em sua campanha para ascender ao pleito de presidente, “defendeu em suas políticas a atuação do Estado Mínimo, os preceitos neoliberais e a defesa do armamento da população” (Jakimiu, 2021, p. 124).

Bolsonaro aprofundou o neoliberalismo, trouxe na esteira o “neoconservadorismo” e “neofascismo”. Estes aspectos caracterizam a extrema-direita bolsonarista (Leher, 2023). Estes fenômenos não são isolados no contexto brasileiro, mas a nível mundial. De acordo com Peroni e Lima (2023, p. 40)

Neoconservadorismo e neofascismo são entendidos como projetos societários vinculados ao capital (novas formas autoritárias do capitalismo), em correlação de forças sociais com projetos distintos, cuja manifestação tem em comum dois pontos centrais: são movimentos reacionários e emergem em momentos de crise.

O governo de Jair Messias Bolsonaro³⁵, considerado também de ultradireita, retoma as investidas ao “conjunto da classe trabalhadora, impondo reformas antipopulares, entreguistas e o profundo retrocesso de todas as dimensões da estrutura societária” (Siqueira, 2025, p. 31). Além disso, instaurou no Brasil uma intensa “guerra cultural”, que, partindo do fascismo, é “como uma guerra a quente que não pode ser confundida com batalha de ideias no espaço público objetivando a predominância do melhor argumento” (Leher, 2023, p. 14).

A guerra cultural se apoia nos princípios das pós-verdades e das mentiras repetidas (Leher, 2023). Dela resulta a “repetição de fórmulas simplistas, irrealistas, sobre temas complexos da vida social” (Leher, 2023, p. 15). Ainda segundo este autor, esta perspectiva encontrou como espaço de rápida disseminação dos seus ideais as redes virtuais a qual as pós-verdades valem mais que os conhecimentos científicos.

É imperioso considerar que a pandemia de covid-19 atravessou todo o governo de Bolsonaro e, durante este período, sobressaiu a prática do “darwinismo social”. Podemos citar como exemplo desta prática a articulação do governo para que “as escolas não recebessem recursos para universalizar o acesso à internet” (Leher, 2023, p. 16). Outro aspecto importante a ser destacado deste governo foi a lógica da destruição como um “projeto e uma prática recorrente” (Leher, 2023, p. 17). Isso se materializou na forma como lidou com a pandemia.

As pós-verdades propagadas pelo governo no período pandêmico foram desde o boicote às medidas em defesa da saúde pública que contribuiu com a propagação do vírus com o objetivo de atingir a imunidade coletiva; o *kit* de medicamentos sem comprovação científica para tratamento preventivo (cloroquina, hidroxicloroquina); atrasos na compra das vacinas; negacionismo sobre os riscos da vacinação; não incentivo ao uso de máscaras faciais; disseminação de *Fake News*; se posicionou contra o distanciamento social (Leher, 2023).

Esta postura destruidora ficou marcada na quantidade de afetados que somou mais de setecentos mil³⁶ mortos e isso demonstra os impactos do darwinismo social a qual reiteradas

³⁵ Conforme Siqueira (2025, p. 32) em 2018 “tivemos um difícil e tenso processo eleitoral, resultando na vitória de Jair Messias Bolsonaro, ex-capitão expulso do exército, parlamentar há décadas e considerado um político medíocre, de segunda classe, do baixo clero, enfim um parasita na periferia da casa legislativa, por ser reconhecido deputado sem projetos expressivos, representante ideológico da extrema-direita e do conservadorismo. Um amante da ditadura militar, da tortura e do aparato repressivo das polícias”.

³⁶ As estimativas de epidemiologistas é que, no Brasil, as mortes foram muito mais do que foram anunciadas. Conforme a “Organização Mundial da Saúde, a pandemia de Covid-19 matou cerca de 15 milhões de pessoas em todo o mundo. A quantidade é três vezes maior do que as 5,4 milhões de mortes registradas oficialmente. No Brasil, a OMS estima 160 mortes em excesso para cada 100 mil habitantes. Seriam 340 mil perdas a mais do que as anunciadas. Somadas aos cerca de 663 mil óbitos registrados oficialmente seriam mais de 1 milhão de brasileiros mortos direta ou indiretamente pela crise sanitária” (Assufba, 2022).

vezes, Bolsonaro afirmou que “as vítimas são as que possuem uma natureza humana inferior e que, por isso, sucumbiam à ‘gripezinha’” (Leher, 2023, p. 17). Ou seja, uma agenda governamental que celebra a morte, conforme indica este autor.

No cenário da guerra cultural, os ataques se concentraram nas áreas da educação, da saúde, das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. No campo da educação, a devastação ocorreu de forma intensa. O Ministério da Educação se tornou um *bunker* da guerra cultural (Leher, 2023). No entanto, foram inúmeros problemas acumulados com cada ministro indicado pela ala bolsonarista, gerando várias trocas ministeriais.

O projeto de educação proposto por Bolsonaro foi abrangente, visto que se caracterizou como

uma combinação doutrinas militares (escolas cívico-militares) com a ‘pautas de costumes’ (expressa por meio da consigna ideologia de gênero), ‘boas práticas de comportamento’, civismo, cidadania e disciplina dos alunos, além de formação e aperfeiçoamento de professores nos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos e o anticomunismo (Leher, 2023, p. 32).

Dando continuidade às apreensões de Leher sobre as estratégias de Bolsonaro para a educação, destacamos algumas

transformar todos os órgãos e aparatos do Estado vinculados à educação, ciência e cultura em *bunkers* da guerra cultural, nomeando dirigentes a ela devotados; limitar, restringir, e, idealmente, impedir a presença de estudantes da Educação Básica das classes trabalhadoras mais exploradas e expropriadas em instituições educacionais públicas, urbanas e do campo, comprometidas com a formação integral [...] deslegitimar a instituição escolar pública, por meio do *homeschooling* e da conversão da escola pública em escola cívico- militar, subordinando docentes ao aparato policial e atuando no sentido do completo esvaziamento de formação docente; na Educação Superior, manter os intentos de desqualificação das cotas sociais (coitadismo, mecanismo para premiar os sujeitos com inteligência inferior, de redução da expansão das vagas presenciais do setor público [...], inviabilização de toda a política de permanência estudantil; seguir liberalizando a oferta privada-mercantil com o propósito de que sejam estas as organizações educativas das massas populares [...] (Leher, 2023, p. 33-34).

Também houve ameaças de golpe à democracia e às liberdades democráticas, as quais Bolsonaro, admirador do período militar, reiteradamente questionou no sistema de urnas eletrônicas. Tais questionamentos foram se intensificando na medida em que se aproximavam as eleições de 2022 e que se evidenciava a sua derrota. E ela veio, ele foi julgado e condenado³⁷.

³⁷ Em 2025, a primeira turma do Supremo Tribunal Federal julgou e condenou o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro por participação na tentativa de golpe de estado e outros crimes. Foi imposta a pena de 27 anos e 3 meses inicialmente em regime fechado. Cumpria pena em prisão domiciliar com o uso de tornozeleira eletrônica quando em novembro do ano corrente tentou rompê-la e foi então decretada a sua prisão no dia seguinte por risco de fuga e ameaça à ordem pública. Está cumprindo a pena nas dependências da Polícia Federal de Brasília.

Foram 4 (quatro) longos anos de ataques deste governo a qual fez

apologia dos métodos de tortura utilizados nos governos militares e fascistas, conjugando, na prática, uma política conservadora em termos de ideias e costumes, com uma política econômica ultraliberal, que tem resultado na defesa das privatizações de empresas e bancos públicos e numa política de subserviência aos ditames das potências imperialistas, em particular dos Estados Unidos da América (EUA) (Siqueira, 2025, p. 39).

O processo de desmonte da educação seguiu a todo vapor. Dissolveu duas importantes secretarias, a de “Articulação com os Sistemas de Ensino” (SASE). Esta Secretaria foi criada em 2011 como uma reivindicação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010. Além de responsável pelo Plano Nacional de Educação, este órgão também assistia ao desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação – SNA.

Uma das medidas mais graves no governo de Bolsonaro no campo da educação foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Este foi um dos primeiros atos do então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodrigues. Esta Secretaria foi substituída por outras duas: a de Alfabetização e a de Modalidades Especiais de Educação (Santos; Sapelli, 2023).

Fruto da luta dos movimentos sociais, a SECADI foi criada em 2004, no governo Lula. Inicialmente foi instituída como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, foi acrescentado o “I” de Inclusão e passou a ser conhecida como SECADI. É atribuição desta Secretaria

o desenvolvimento de atividades em torno do planejamento, orientação e coordenação, de forma articulada “com os sistemas de ensino dos estados, distrito federal, municípios e as representações sociais” no sentido de implementação de políticas voltadas para diferentes áreas de atuação abrangendo: a) alfabetização de jovens e adultos, b) educação do campo, c) educação escolar indígena, d) educação em áreas remanescentes de quilombos, e), educação nas relações étnico-raciais, f) educação em direitos humanos, e, g) educação especial (Jakimiu, 2021, p. 118-119).

Embora a extinção desta Secretaria tenha se efetivado no governo de Bolsonaro, o processo de desmonte iniciou-se no governo de Michel Temer. Dentre as várias consequências desta dissolução, Jakimiu (2021) destaca que não somente a inviabilizou princípios previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) tais como a igualdade de condições nas escolas, liberdade de aprender, a ensinar, a pesquisa, mas também na “efetivação das metas previstas pelo PNE, em especial, daquelas relacionadas à alfabetização e à redução das desigualdades educacionais” (Jakimiu, 2021, p. 132).

Foi também durante a gestão Bolsonaro que o Programa Criança Feliz foi premiado com o WISE Awards da Cúpula Mundial de Inovação para a Educação no Qatar. Em entrevista concedida, o ministro Osmar Terra se declarou orgulhoso ao receber a notícia de que Programa havia vencido o prêmio, pois, segundo ele, “o apoio do programa às famílias é decisivo para fazer com que as crianças tenham uma escolaridade maior, uma profissão bem remunerada no futuro e possam ajudar a família a sair da pobreza” (Brasil, 2019c).

O WISE Awards é uma premiação oferecida pela Fundação Qatar e que ocorre a cada dois anos. É destinada às iniciativas consideradas “inovadoras”. De acordo com as informações disponibilizadas no site da Fundação, a “WISE é uma plataforma dinâmica que promove a inovação na educação por meio de um portfólio diversificado de iniciativas em engajamento político, pesquisa, liderança e programas para profissionais”.

Durante o governo Bolsonaro, poucas foram as políticas voltadas para a Educação Infantil. Assim como as outras etapas da Educação Básica, as políticas de garantia de direitos e proteção à infância também sofreram desmonte. Conforme reportagem do Brasil de Fato (outubro/2022)

Em um quadro de diminuição do investimento social por meio da PEC do Teto de Gastos, herdado da administração de Michel Temer, o ex-capitão agiu na direção de aprofundar ainda mais a destruição de políticas públicas que garantiam direitos das crianças brasileiras. A lista inclui corte de recursos para creches e educação infantil, desinvestimento em vacinação – que reduziu a cobertura da imunização contra a paralisia infantil para 67% das crianças – e outras ações que ajudavam a promover uma infância mais segura e saudável no Brasil (Brasil de Fato, 2022).

Quanto à Primeira Etapa da Educação Básica, as pesquisas de Leher (2023) apontam que de acordo com o Censo Escolar de 2019 e 2021, “houve queda de matrículas na Educação Infantil [...] foi de 7,3%, de modo que o total gasto no país equivale a apenas 0,7% do Produto Interno Bruto (PIB), quando no mínimo deveria ser de 1,5% do PIB” (Leher, 2023, p. 14).

Outros direitos foram afetados, tais como a alterações Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)³⁸, reduzindo a participação da sociedade civil

³⁸ De acordo com a Lei Nº 8.242, DE 12 de outubro de 1991, dentre as atribuições que compete ao Conanda, destacamos: elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente (Brasil, 1991).

e em contrapartida aumentou a participação de representantes do Governo Federal; corte de recursos para a vacinação; extinguiu o Bolsa Família, substituído pelo Auxílio Brasil. E nesta substituição não exigiu obrigatoriedade da frequência escolar e tampouco a vacinação. Essas exigências eram condicionantes do Bolsa Família e isso ocasionou na baixa frequência escolar e na vacinação (Brasil de Fato, 2022).

Houve outras baixas neste período, como a extinção da Rede Cegonha³⁹ e o fim do Programa Brasil Carinhoso. Importante constar que, anterior ao Programa Criança Feliz existia o Programa Brasil Carinhoso (PBC). Este programa integrou o Plano Brasil Sem Miséria⁴⁰ no primeiro governo da Presidenta Dilma Rousseff. As ações deste Plano organizaram-se em três eixos: garantia de renda, inclusão produtiva e acesso a serviços (Costa *et al.*, 2014).

Não é nosso objetivo aprofundar neste Programa, mas cabe ressaltar que ele era também um programa intersetorial que consistia na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na primeira Etapa da Educação Básica.

Conforme assinala Silveira e Pereira (2015) o Programa Brasil Carinhoso tinha como foco a expansão de matrículas na Educação Infantil (EI) para criança de 0 (zero) a 48 (quarenta e oito) meses, cujas famílias fossem beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) ou do Benefício de Prestação Continuada (BPC), criando novas turmas que incluíam crianças que ainda não tinham sido contabilizadas pelo Fundeb. Era critério que essas matrículas fossem registradas no SIMEC, sistema mantido pelo Ministério da Educação (MEC). Contudo, é preciso destacar que a liberação dos recursos ocorria após a inclusão efetiva da criança na creche, sendo utilizada como base o Censo Escolar do ano imediatamente anterior. As matrículas elegíveis deveriam ocorrer em instituições públicas ou conveniadas ao poder público.

O Programa sofreu um profundo processo de desfinanciamento e desconfiguração. Em 2014, o Programa destinou aos Municípios R\$ 765 milhões, já em 2020, foram 7,9 milhões conforme foi indicado no OFÍCIO Nº 778/2022/ASPAR/GM/GM-MEC (Brasília, 2022) em

³⁹ Conforme ZVEITER M *et al.* (2022, p. 2), a “Rede Cegonha foi lançada como política pública pelo Ministério da Saúde. O objetivo foi colocar em prática um modelo de atenção ao parto e ao nascimento baseado nos princípios da humanização. Foi a partir de então que se desenvolveram e potencializaram ações de gestão para expandir e aperfeiçoar mudanças no planejamento reprodutivo, gestação, parto/nascimento e puerpério”.

⁴⁰ Também instituído por meio de Decreto (7492/2011), o Plano Brasil Sem Miséria tinha como objetivo a superação da extrema pobreza no contexto brasileiro. O Decreto considerava como extrema pobreza “população com renda familiar per capita mensal de até R\$70,00 (setenta reais)” (Brasil, 2011, p. 1).

que o Senador Humberto Costa solicita informações ao Ministério da Educação sobre o Programa Brasil Carinhoso.

Na subseção a seguir, apresentamos a proposta pedagógica que norteia o Programa Criança Feliz. A proposta vem respaldada em dispositivos legais, como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Marco Legal da Primeira Infância.

3.3 DESVELANDO O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ

Instituído em 5 de outubro de 2016 sob o decreto nº 8.869 no governo de Michel Temer, alterado pelo Decreto nº 9.579, de 2018, o Programa Criança Feliz é um desdobramento do Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº. 13.257, de 08 de março de 2016 (Brasil, 2016b). A partir deste dispositivo, o Governo Federal tem a responsabilidade de elaborar uma política pública de atendimento à criança para todo o país. O Programa tem como eixo principal as visitas domiciliares e a intersetorialidade. Essas visitas acontecem de forma periódica na residência das famílias/cuidadores. Tem por finalidade prevenir e promover o desenvolvimento infantil, bem como fortalecer e desenvolver as habilidades dos pais. A educabilidade das famílias/cuidadores se apresenta como estratégia importante no trabalho dos visitantes, como veremos adiante.

A intersetorialidade tem a função de garantir a articulação do Programa nas diferentes frentes como a saúde, a educação, a assistência social, direitos humanos, justiça, a fim de criar uma rede integrada entre as crianças e as famílias/cuidadores atendidas em seu território (Brasil, 2017).

O modelo de governança do PCF (Brasil, 2019) conta com a coordenação Nacional, Estadual e Municipal/Distrital. Nacionalmente, tem um grupo técnico interministerial que coordena o programa. No âmbito estadual conta com a função do Multiplicador, que deve ser um profissional de nível superior com experiência na área de desenvolvimento infantil, saúde, educação ou assistência social. Sua função é disseminar a metodologia do PCF junto aos supervisores e visitantes.

No contexto Municipal/Distrito conta com o trabalho do supervisor e visitante. O supervisor é um profissional de formação de nível superior, preferencialmente, psicólogo, assistente social, pedagogo ou terapeuta ocupacional. Ele é responsável por acompanhar e apoiar os visitantes no planejamento e desenvolvimento do trabalho e nas visitas domiciliares, com reflexões e orientações.

O visitador é um profissional de nível médio (educador social/orientador social/cuidador social). Suas atribuições é a de planejar e realizar a visita domiciliar junto as famílias/cuidadores do Programa Criança Feliz, com apoio e acompanhamento do supervisor.

Enquanto equipe técnica no Município/Distrito Federal, que é formada pelos supervisores e visitadores, tem a responsabilidade de definir quais famílias serão incluídas nas visitas domiciliares, bem como os fluxos de articulação entre as redes locais para suporte às visitas domiciliares e atendimento às demandas identificadas por estes profissionais. Não foi nosso objetivo identificar nos documentos se existe uma ordem de prioridade de inserção das famílias no Programa.

A periodicidade das visitas ocorre conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2 – Periodicidades das visitas familiares do Programa Criança Feliz

1 vez por mês	Famílias com gestantes
4 vezes por mês	Famílias com crianças, com ou sem deficiências de 0 a 36 meses
2 vezes por mês	Famílias com crianças com deficiência de 37 a 72 meses

Fonte: Manual do Visitador (Brasil, 2021b). Dados organizados pela autora (2025).

São objetivos do Programa:

- I - Promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância;
- II - Apoiar a gestante e a família na preparação para o nascimento e nos cuidados perinatais;
- Colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade;
- III - Mediar o acesso da gestante, das crianças na primeira infância e das suas famílias a políticas e serviços públicos de que necessitem; e
- IV - Integrar, ampliar e fortalecer ações de políticas públicas voltadas para as gestantes, crianças na primeira infância e suas famílias (Brasil, 2016a, p. 2).

Face aos objetivos apresentados, em tese, a finalidade do PCF é promover o desenvolvimento integral da “primeira infância”, considerando sua família e seu contexto de vida. O PCF se apresenta como uma política moderna e preocupada com a proteção da criança. No entanto, percebe-se o foco no fortalecimento do protagonismo familiar para que a proteção deste segmento se efetive.

O que nos aponta a transferência de responsabilidades estatais para o contexto familiar. É válido destacar que o reconhecimento sobre a importância da família na educação da criança, mas esse reconhecimento não pode ser acompanhado da desresponsabilização do Estado com a oferta educacional assegurada constitucionalmente.

Transfere-se, sobretudo para as mulheres pobres, a responsabilidade do desenvolvimento infantil, o que desonera o Estado de prover o direito das crianças e suas famílias à educação escolarizada. E como uma política de focalização, compreendemos que o Programa Criança Feliz vai na contramão da universalização dos direitos.

O PCF não é uma política neutra e propõe um modelo societário a ser almejado. Para este objetivo propõe-se uma abordagem individualizada para a solução de problemas de ordem coletiva. Neste sentido, desloca para os sujeitos, as famílias e as crianças, a responsabilidade de prover as condições objetivas e subjetivas para viver num contexto sociopolítico cada vez mais excludente.

Esta lógica de direcionar para as famílias mais vulneráveis, vinculadas aos programas sociais do Governo Federal, atende as orientações prescritivas neoliberais do Banco Mundial que foram discutidas na seção anteriores e que estão presentes nos relatórios analisados. São orientações articuladas aos aspectos economicistas com o gasto público reduzido, ofertando programas informais e de baixo custo.

As visitas domiciliares poderiam se apresentar como uma alternativa ao acompanhamento complementar às famílias. No entanto, essas ações esbarram na ausência da garantia de direitos sociais básicos de vida que estão presentes na Constituição Federal de 1988, como a educação, a moradia, a saúde, pois as famílias/cuidadores que são participantes deste Programa não têm estes direitos assegurados.

Além dessas questões, o/a visitador/a se limita a seguir protocolos técnicos, pois os materiais que orientam as suas práticas são prescritivos, com passo a passo de como orientar as famílias/cuidadores com relação ao desenvolvimento da criança. A metodologia das visitas segue as orientações do material “Cuidados com o Desenvolvimento Infantil” produzido em 2012 e desenvolvido por Patrice Engle e Jane E. Lucas, consultoras do UNICEF.

Como desdobramento deste método, por meio da parceria entre o UNICEF e a Organização Mundial da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social publicou os materiais que guiam as práticas dos visitadores e supervisores, são eles o Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC): Notas do Multiplicador (Engle; Lucas, 2012a), e o outro, Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC) Manual de orientação às famílias (Engle; Lucas, 2012b). Deste método derivaram outros materiais⁴¹ que foram produzidos pelo

⁴¹ Outros materiais que foram elaborados pelo MDS que também são desdobramento do CDC são: Programa Criança Feliz: A intersetorialidade na visita domiciliar (2017), Manual de apoio: Visitas Domiciliares às Gestantes (2020), Manual do visitador: um olhar sobre a visita domiciliar (2021b); Manual de elaboração do plano de ação do Programa Criança Feliz (2022).

Ministério da Cidadania a partir de 2017, que depois passou a se chamar Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e, atualmente, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

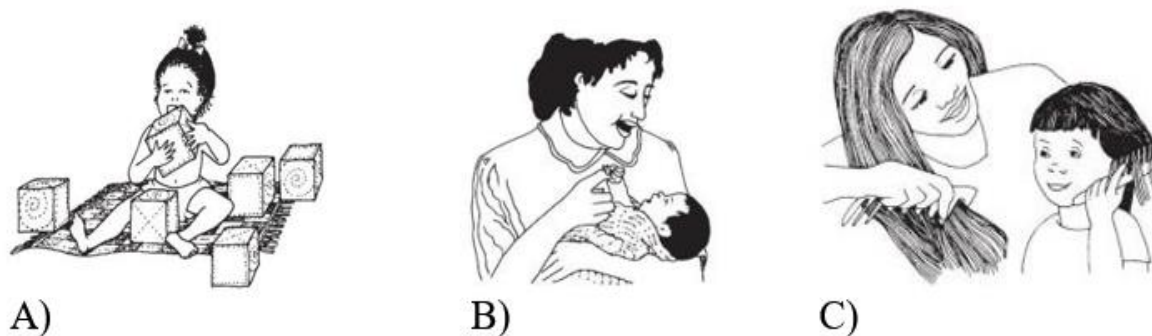
Estes manuais foram cedidos e adaptados para o Programa Criança Feliz. Conforme está indicado neles, os participantes do curso passam por formação com o objetivo de “aprender habilidades para apoiar as famílias que estão tentando criar crianças saudáveis, capazes e felizes” (Engle; Lucas, 2012b, p. 14). São ações prescritivas que orientam as práticas destinadas às famílias/cuidadores que tem como indicadores quatros dimensões são a linguagem, a motricidade, a socioafetividade e a cognição (Brasil, 2019b).

Campos, Rosânia (2020, p. 12) ressalta que a tradução deste material não apresenta boa qualidade, seja no conteúdo ou nas imagens

O Manual é um documento composto por uma introdução, em que são apresentados os objetivos do curso, o método e os materiais, e nove capítulos que seguem uma lógica prescritiva de ação, com justificativa simplificada. É um material simples que chama atenção pelo pouco cuidado na apresentação visual, diferindo muito do padrão dos materiais do UNICEF (incentivador desse tipo de programa) e, também, de materiais produzidos pelo MEC e pelo próprio Ministério do Desenvolvimento Social. Em geral, as ilustrações possuem qualidade sofrível, sendo a fotografia um recurso muito pouco usado, e, quando usado, é feita em preto e branco.

Abaixo, seguem imagens que estão presentes no Manual:

Figura 1 – Exemplos de cuidados à criança: (A) brincar, (B) alimentar, (C) higiene



Fonte: Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC): Manual de orientação às famílias (Engle; Lucas, 2012b).

A autora destaca problemas com a grafia das palavras, como, por exemplo, a palavra ‘*concervar e brincar*’ que poderia estar se referindo a “conservar e brincar”. Campos, Rosânia (2020) lembra que este é o material que serve de base para a capacitação das equipes responsáveis pela execução do PCF e que parece não ter recebido o rigor necessário. Esta concepção corrobora a percepção de precarização na formação da criança.

Neste Manual, está indicando que o trabalho do visitador é o de intermediador entre o cuidador e a criança, ou seja, não é este quem realiza a atividade com o infante, ele orienta a família como fazer

ele é um agente que ajuda os pais – pela conversa e pela demonstração – a interagir de forma cada vez mais adequada com seus filhos, bem como a avaliar o impacto dessa interação, de maneira a se comunicar e brincar de maneira cada vez mais eficaz (Engle; Lucas, 2012b, p. 4).

Em relação a isso, Campos (2020) chama a atenção de que, o Programa tem o foco na criança, mas as atividades são centradas na família, educando-a para que desenvolvam habilidades necessárias para que promovam o desenvolvimento da criança. Sincero (2022) também destaca essa contradição de que o “protagonismo” das ações direcionadas à criança é projetado na família.

O visitador não só recomenda as atividades que a família/cuidador deve realizar com a criança no momento da visita, mas como também indica ações para serem realizadas durante a semana

É fundamental encorajar o(a) cuidador(a) para realização da atividade tanto durante a visita quanto durante a semana. Fortaleça a confiança do cuidador(a). Auxilie-o a praticar o que aprendeu, a brincar e a se comunicar com a criança. Ao recomendar uma atividade é essencial identificar as idades, o contexto da criança e da família e as atividades mais apropriadas. Ajude ainda o(a) cuidador (a) a compreender como as atividades recomendadas podem contribuir para ampliar as habilidades motoras, sociais, emocionais, cognitivas e fortalecer seus vínculos (Brasil, 2019b, p. 42).

Entendemos que a criança depende substancialmente da família para o atendimento das suas necessidades vitais nos primeiros anos de vida. Também defendemos que a família tem importante papel na introdução da criança na vida social. No entanto, o processo de formação da criança precisa ocorrer também em instituições escolarizadas, visto que este é um direito assegurado com muita luta social. Além disso, a escola se constitui como espaço privilegiado de socialização da cultura.

Além das orientações dos manuais, as equipes envolvidas na execução das ações do Programa Criança Feliz têm outras formações complementares. São formações na modalidade EaD que estão disponibilizadas no Portal Capacita MDS. Nota-se que, conforme está indicado no portal EaD, qualquer pessoa interessada no tema pode realizar as formações. São cursos preparatórios de curta duração que tratam de temas que consideramos complexos, que exigem maior tempo e continuidade e ampla formação por parte do proponente.

Dentre os temas de formação estão “Práticas de Literacia Familiar⁴² nas Visitas Domiciliares do Programa Criança Feliz”. Para esta formação foi realizada a parceria entre Educação e Assistência Social com o objetivo de levar o projeto de Literacia Familiar para as famílias e crianças atendidas também pelo PCF.

Este curso, por exemplo, é proposto por dois Ministérios que orientam as famílias desenvolverem por meio de estratégias simples em suas residências “habilidades” de ouvir, falar, ler e escrever com as crianças. Materializado por meio de um guia destinados às famílias, o material parte do pressuposto que estas têm condições objetivas para desenvolver tais “habilidades”, ou seja, que dispõe de materiais, espaços e tempo.

Fica claro que essas ações, além de tratarem de forma assistemática o ensino, coloca mais um peso sob a família, ademais desvaloriza a importância da literatura infantil como um importante instrumento na formação da criança, visto que se caracteriza como um recurso que requer curadoria, preparo, escolha adequada de materiais para cada período do desenvolvimento.

Este modelo de educação para criança se configura com uma concepção espontaneísta de desenvolvimento, pois considera que “naturalmente” este irá acontecer. Nesta perspectiva, não é necessária a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. À criança e suas famílias/cuidadores são oferecidos conhecimentos cotidianos para que se adaptem à realidade.

Também é preciso considerar as práticas de Literacia Familiar foi instituída durante o governo Bolsonaro a qual defendia a “educação domiciliar” como modelo educacional. O que nos mostra que o PCF pode apresentar aproximações com esta proposta de educação. Isso se apresenta como contraditório por ser um curso que tem o Ministério da Educação como um propositor, órgão governamental que deveria, no mínimo, fazer a defesa do direito à educação da criança em creches e pré-escolas.

No Quadro a seguir, apresentamos exemplos de atividades propostas no Guia da Visita Domiciliar conforme periodicidade de vida da criança.

Quadro 3 – Sugestões de atividades para realização junto a família/cuidador (a) - (2019)

⁴² Lançado em dezembro de 2019, o programa Conta pra Mim, da Secretaria de Alfabetização, é disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020. O público-alvo são todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Essa ação faz parte do projeto “Conta pra Mim” do Ministério da Educação, coordenado pela Secretaria de Alfabetização e tem como objetivo “estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever” (Brasil, 2020).

Período de vida da Criança	Do nascimento ao 3º mês	Do 3º ao 6º mês	Do 6º ao 9º mês	Do 9º ao 12º mês	De 1 a 2 anos	De 2 a 3 anos
Sugestão de atividades	Proporcionar meios para que o bebê veja, ouça, movimente braços e pernas livremente. Fazer carícias suaves; Converse e olhe nos olhos dele; Mostre de perto objetos coloridos ou que façam barulho. Deixe o bebê tentar pegá-los; Faça barulhos para ele tente perceber de onde vem o som.	Fale com a criança e brinque de esconder atrás do pano (fralda); Deixe cair um objeto perto do bebê e pergunte a ele onde está o brinquedo; Brincadeira de seguir o brinquedo; Brincadeira com chocalho; Estimular o bebê a mudar de posição.	Bater um objeto no outro; Brinque de esconder objetos; Ensinar diferentes movimentos, como brincadeiras e gestos, os “parabéns pra você” batendo palmas ou dar “tchau”; Repita sons que fizer e espere que responda; Chame a criança e as pessoas próximas pelo nome para que ele possa aprender.	Pegar, atirar, colocar e retirar objetos de caixas ou potes; Dar ordens simples como: “me dá a mão”, “vem aqui”, “traz o brinquedo”; E faça perguntas como: “onde está o papai?”, “onde está o cachorro?”; Estimular o diálogo; Cantar músicas com diferentes ritmos; Incentivar a criança a dançar, movimentar o Corpo.	falar de forma mais clara e correta possível, brincar com materiais para pôr e tirar; Dar pequenas tarefas como buscar o sapato ou pegar a bola e atirá-la; Organizar os brinquedos após término da brincadeira; Mostrar e nomear partes do corpo; Apresentar livros e revistas e explorar as imagens.	Deixe-a brincar bastante, brinque junto sempre que possível; Deixe que brinque com outras crianças. A criança gosta de correr, saltar, jogar bola, etc.; Criar novas possibilidades des levando-a ao parque, ao campo ou até mesmo em casa; Ofereça papel e giz de cera com espessura grossa para que rabisque; Colocar dentro de uma caixa ou saco alguns brinquedos ou objetos. Peça que tire um por um e pergunte a ela “O que é?”, “Como é?”, “Para que serve?”

Fonte: Dados organizados pela autora partir de informações disponíveis no Guia para Visita domiciliar (2019b).

São ações alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual são propostas atividades para o ciclo da Educação Infantil (Brasil, 2019b), além dos direitos de aprendizagem

preconizados na BNCC Infantil. As atividades desenvolvidas com as crianças estão apoiadas nos eixos norteadores interações e brincadeiras definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Estes são documentos normativos que regem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a educação escolarizada.

O Programa entende o período de 0 a 6 anos como “primeira infância”. Embora haja aproximações, adotamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural⁴³ para pensar a periodização do desenvolvimento humano que o compreende para além das simplificações naturalistas, ou seja, fundamentada na concepção marxiana, compreende o ser humano “como síntese de múltiplas determinações, em sua totalidade e conexões dinâmicas, junto à primeira base de determinação que é a material: a base de produção da vida que une (unidade) o ser humano, a natureza e a sociedade” (Tuleski *et al.*, 2021, p. 27).

Nesta perspectiva, as condições materiais “não são mero amparo a fim de que o biológico cresça, mas sim condições para a vida humana, sem a qual não há desenvolvimento” (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 94). Dessa forma, as condições biológicas e sociais se entrelaçam, ou seja, as condições concretas de vida dos indivíduos são determinantes no processo de desenvolvimento desde a vida intrauterina até a velhice.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é pensado a partir de atividades dominantes⁴⁴, atividade-guia ou atividade principal. Conforme demarca Pasqualini e Eidt (2016, p.103) entende-se por atividade dominante, atividade- guia ou atividade principal como “aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento”. Consideramos importante discorrer sobre esse tema de forma breve no sentido de trazer uma outra possibilidade de pensar a brincadeira para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Quanto ao desenvolvimento infantil, a atividade dominante perpassa pela *atividade de comunicação emocional direta* (primeiro ano de vida), a *atividade objetual manipulatória* (1 a 3 anos, aproximadamente) e a *atividade brincadeira de papéis sociais* entre os 3 e 6 anos. No primeiro ano de vida o brincar é mais afetivo, a atividade do bebê está estritamente relacionada e dependente do adulto, os movimentos apresentam pouca coordenação e são caóticos (Cheroglu; Magalhães, 2020). No entanto, a relação com o adulto não é só de dependência para atender as necessidades biológicas. Aos bebês também dever ser apresentado “diferentes

⁴³ A Psicologia Histórico-Cultural originalmente desenvolvida por L.S Vigotski e seus colaboradores A.R. Luria e A.N. Leontiev tem suas bases fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético. Nesta concepção busca-se compreender o psiquismo humano a partir das relações históricas e culturais.

⁴⁴ Para maiores esclarecimentos quanto a periodização do desenvolvimento humano, consultar Martins, Abrantes e Facci (2020).

espaços físicos, mostrar-lhes objetos, falar com ele etc. Enfim, o adulto deve estar com ele para apresentar-lhe o mundo” (Martins, 2012, p. 102).

No final do primeiro ano, a criança pode apresentar maior mobilidade e o adulto deixa de ser o centro das atenções. Embora a criança já seja capaz de estabelecer relações ao manipular objetos, ainda necessita da presença do adulto. A partir do segundo ano, começa a surgirem as primeiras palavras, assim como já apresentar maior ação motora. Este é o momento de indicar e nomear objetos, bem como chamar a atenção para as suas finalidades e funções. Nesta etapa, a criança brinca com o carrinho, mas ainda não como um motorista.

A partir do terceiro ano, o marco principal é o domínio do idioma, no entanto isso não basta à criança. Martins (2020, p. 118) sustenta que

é imprescindível a sua exposição a ações educativas que lhe favoreçam a compreensão do uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações. As aquisições que devem ter início nessa etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

A brincadeira propriamente dita só vai aparecer no final do terceiro ano de vida, mais ou menos. E esta nova etapa é resultante do acúmulo das apropriações realizadas anteriormente, ou seja, a manipulação de objetos pode se configurar como “embrião das brincadeiras de papéis sociais” (Lazaretti, 2020b, p. 130).

Isso quer dizer que, manipular, conhecer sobre as funções dos objetos já não bastam para a criança, ela quer se apropriar das produções humanas, das relações humanas. Assim, os interesses da criança se voltam para o significado social que o objeto representa, ou seja, como os adultos se relacionam com estes e com isso ela vai fazer o que os eles fazem.

Nesta vertente, o brincar não deve se constituir por meio de estímulos isolados, e sim, sistematizado e com intencionalidade. A depender da qualidade das mediações em que a criança está inserida, ela pode acumular inúmeras conquistas. E estas conquistas dependem do processo de apropriações da cultura humana por meio do processo de ensino, e, não se trata de qualquer ensino, mas aquele desenvolvvente, ou seja, aquele em que o “processo de formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que promovam o desenvolvimento psíquico da criança, em suas máximas potencialidades” (Lazaretti, 2022, p.723).

Diante disso, a brincadeira não pode ter aspectos de “passatempo” ou que esteja reduzida a “atividades lúdicas operacionais”. Neste sentido, as simples orientações às famílias/cuidadores ou a prescrição de brincadeiras padronizadas que estão descritas no Quadro

3 (três) não se constituem como promotora de saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo infantil.

O que queremos salientar é que, a partir da perspectiva teórica que nos fundamentamos, entendemos que o brincar não é natural, ele também é aprendido. Daí advém a necessidade de organizar sistematizar a brincadeira levando em consideração o que, como e para que se ensina.

É importante levar em conta que o “sucesso” das visitas domiciliares depende da qualificação do visitador, visto que sua formação e qualificação mínima são de nível médio. Este profissional se coloca como um mediador cultural entre as crianças e suas famílias/cuidadores. A fragilidade na formação inicial e continuada destes profissionais pode resultar em mediações superficiais, distanciando-se da intencionalidade formativa e humanizadora.

São concepções reducionistas, fragmentadas e precarizadas direcionadas ao atendimento da classe trabalhadora. Como dito anteriormente, é uma política pobre para pobre. Considerando que as famílias atendidas pelo PCF vivem em condições de extrema vulnerabilidade social, onde as necessidades básicas não são garantidas.

Além dos guias e materiais que orientam o trabalho das equipes que executam as ações do PCF, há outros cursos disponíveis na plataforma, como o “Programa Criança Feliz: Planejando as ações”, “A Promoção do Desenvolvimento Infantil e o Programa Criança Feliz”, também são oferecidos os cursos “Programa Criança Feliz: Dialogando com as famílias” e “Básico do Programa Criança Feliz”.

Esses cursos, de curta duração, priorizam questões afetas às famílias, às gestantes e ao desenvolvimento infantil. Tais temas são muito importantes, mas, são apresentados de forma condensada, aligeirada e superficial. Ao se caracterizarem como temas importantes e necessários às famílias, requerem amplo debate e profunda formação. Ressalta-se que um curso, com 10 (dez) horas de duração, é insuficiente, especialmente por tratar de assuntos tão complexos.

Quanto a abrangência do Programa, de acordo com as informações disponibilizadas no portal do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome até o ano de 2021, o Programa Criança Feliz havia superado a marca de 57 milhões de visitas. Sincero (2022) também faz referência às informações disponibilizadas pelo MDS. O Programa tinha atendido, desde sua criação, 1,53 milhão de famílias, o que corresponde a 1,87 milhões de indivíduos, 1,48 milhões de crianças e 385 mil gestantes acompanhadas.

Conforme discutido até aqui, a educação da criança, ao longo de sua trajetória histórica, tem sido permeada por interesses e modelos que extrapolam as fronteiras estritamente pedagógicas e sociopolíticas. Observa-se, ainda, que o Estado nem sempre atua como

propositor privilegiado de políticas públicas voltadas a esse segmento. A presença de diversos segmentos sociais vem adensando a formação da criança por meio de lógicas e interesses associados à ordem da produção e reprodução do capital.

O Programa Criança Feliz contou com parcerias público-privadas para sua implementação. Importante considerar que no decreto que instituiu o programa está previsto essas parcerias. Tais iniciativas orientam a concepção de desenvolvimento humano desejável para atender às demandas da atual forma de sociabilidade.

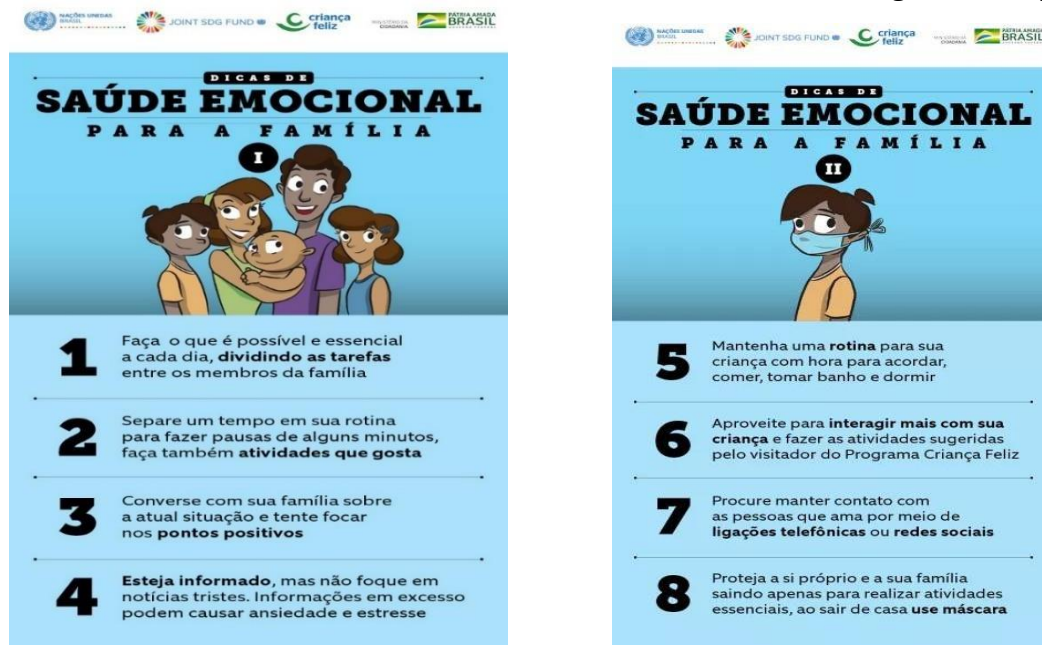
Para que o Brasil atingisse os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”⁴⁵ (ODS), durante a pandemia, o Programa Conjunto Fundo ODS (Joint Programme SDG Fund) desenvolveu uma série de conteúdos para fortalecer o trabalho dos visitantes familiares do Programa Criança Feliz. Com o apoio técnico e financeiro, esta fundação propôs ações multissetoriais envolvendo educação, saúde e assistência com o objetivo de combater as desigualdades sociais e o combate à pobreza.

Os temas desenvolvidos estavam relacionados com saúde emocional familiar e os cuidados parentais; ansiedade das crianças; saúde mental materna; jogos e brincadeiras no ambiente familiar; violência doméstica; garantia e direitos sociais de crianças e gestantes; acidentes domésticos envolvendo crianças. Estes temas foram disponibilizados semanalmente por meio de podcast, vídeos e informativos (UNICEF, 2021).

Conforme indicados abaixo, para as famílias, por exemplo tem um informativo com dicas de saúde mental:

⁴⁵ O Fundo tem como meta incentivar os países a acelerar o alcance dos 17 ODS e da Agenda 2030. As agências parceiras do programa no país são Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ONU Mulheres (UNICEF, 2020). Além destas parcerias, o PCF contou com o apoio da fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Social e PNUD na realização da avaliação de implementação e impacto do Programa Criança Feliz. Este estudo foi de autoria da Universidade Federal de Pelotas e do Ministério do Desenvolvimento Social, Família e Combate à Fome (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022).

Figura 2 – Material informativo sobre saúde emocional destinado às famílias do Programa Criança Feliz



Fonte: Fundo ODS – Materiais de apoio para visitadoras e visitadores familiares do Programa Criança Feliz (UNICEF, 2020)

São orientações que fomentam nos indivíduos habilidades e competências para atender as demandas da atual conjuntura socioeconômica se coloca como tarefa na ordem do dia. Tais princípios também indicados por uma agenda global – organismos internacionais – materializados em políticas públicas que “focam no desenvolvimento de habilidades que objetivam a formação de um indivíduo produtivo e empreendedor de si mesmo – o cidadão do futuro” (Carvalho, 2016, p. 230).

Tais competências são consideradas por Duarte (2008) como uma das pedagogias do “aprender a aprender”⁴⁶. São modelos de aprendizagens que se apresentam como inovadoras, que abordam a aprendizagem de habilidades práticas para atender as demandas do mercado laboral. O autor discorre que são exigências utilitaristas, que secundarizam o ensino, o trabalho diretivo do professor e a relação entre a construção histórica e o conhecimento científico.

Observa-se que o modelo de educação por habilidades e competências extrapola o âmbito educacional. Além de estar consolidado no campo educacional, por meio de reformas

⁴⁶ Esta perspectiva de formação traz quatro ideias valorativas, conforme indica os estudos de Duarte (2008), são elas 1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança.

curriculares, como na BNCC, tem também se expandido para outras áreas, como o da assistência. Esta é uma perspectiva de naturalização no processo de apropriação do conhecimento.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, afirma-se que o desenvolvimento cerebral está ancorado às situações da vida concreta. Se o sujeito se desenvolve em situação de pobreza, o seu desenvolvimento cerebral é constituído pelas relações da vida material. Portanto, esta concepção não dissocia o aparato biológico das condições concretas, pelo contrário, reafirma que o desenvolvimento das funções mentais ocorre por meio de mediações simbólicas nas relações do indivíduo com os diferentes instrumentos culturais. A qualidade destas mediações pode ou não ser promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Oferecer o que há de mais elaborado histórica e coletivamente pela humanidade, seja na arte, nas ciências, na filosofia, pode se configurar como promotor de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades da criança.

Por isso, o desenvolvimento psíquico deve ser encarado como complexo, dadas as determinações sociais que são diversas e mutáveis. Em razão disso, não é possível conceber o desenvolvimento da criança de forma etapista e espontaneísta conforme está pressuposto nos documentos norteadores do Programa Criança Feliz. Percebemos uma concepção idealizada e naturalizante de desenvolvimento humano e, de forma, específica, da educação da criança. Ao transferir para a área da assistência social a responsabilidade pela formação da criança, privilegia-se o espontaneísmo em detrimento do saber sistematizado.

Para que a educação integral da criança ocorra, são imprescindíveis algumas ações: organização, intencionalidade, sistematização dos conteúdos culturais, além do compromisso ético-político por parte daqueles que deveriam garantir o acesso e a permanência das crianças na escola. Isto requer a diretividade ancorada no trabalho do professor para as crianças desde a mais tenra idade, pois entendemos que este profissional é portador das condições necessárias para socializar os conhecimentos históricos, científicos, artísticos e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da temática estudada - as orientações do Banco Mundial para a infância e seus impactos na política educacional brasileira - trazemos para a cena a problemática a qual procuramos responder: Como as orientações do Banco Mundial expressas no Programa Criança Feliz influenciam as oportunidades do direito à Educação Infantil no Brasil?

Para tanto, delimitamos como objetivo geral explorar indicações do Banco Mundial para a educação da criança expressas no Programa Criança Feliz e suas implicações para o debate sobre o direito à educação infantil no Brasil. E, como objetivos específicos, estabelecemos apresentar os aspectos históricos, políticos e pedagógicos sobre a educação da criança, analisar as principais indicações do Banco Mundial para a educação da criança e como estas influenciam as políticas educacionais no Brasil e discutir a proposta do Programa Criança Feliz e suas implicações no atendimento para a Educação Infantil.

Os capítulos foram organizados a partir de cada objetivo específico. Neste sentido, no primeiro capítulo buscamos apresentar os aspectos históricos, políticos e pedagógicos da educação da criança. Refletimos sobre a educação deste segmento no modo da sociedade capitalista, que foi contornada pelos atributos que este modo de organização social requereu.

Vimos o quanto os organismos internacionais, inicialmente a UNICEF, pautaram os programas para a formação da criança desde o pós-Guerra Fria. Foi possível inferir que entre os anos de 1970/1980 os objetivos visavam compensar as “carências culturais” por meio de um programa de educação de massa. Nos anos de 1990, as influências se intensificaram sob a tutela do Banco Mundial. Este órgão foi o que mais influenciou as políticas para a educação da criança, não só no Brasil, mas nos países da periferia do capital.

No entanto, sob a égide do BM, a educação da criança assume um aspecto “educativo”. Não por acaso, este organismo desenvolveu uma série de documentos norteadores que têm em sua essência formar o capital humano do futuro. Neste sentido, a defesa da educação da criança por meio de programa de cunho informal e de baixo custo demonstra compromisso em moldar o perfil de “trabalhador do futuro”. Assim, ao que tudo indica, o Banco Mundial contribui significativamente para a manutenção do *status quo* que orienta a atual forma de sociabilidade.

Demonstramos também neste capítulo que, como resultado das lutas das mulheres trabalhadoras, a Educação Infantil conquistou o reconhecimento como um direito da criança, uma opção da família e uma obrigação do Estado. No entanto, essa etapa de ensino ainda enfrenta entraves quanto à sua universalização, especialmente em razão do baixo investimento

público, que tem se tornado cada vez mais escasso. Prova disso é que as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014–2024) para a Educação Infantil não foram integralmente alcançadas, sobretudo no atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos.

Ainda no primeiro capítulo, realizamos o levantamento das produções acadêmicas sobre o Programa Criança Feliz, estabelecendo como recorte temporal o ano da institucionalização do programa até o ano de 2025. As buscas se deram pelas teses, dissertações e artigos ocorreu, respectivamente, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES e na base *Scielo*.

As produções acadêmicas apontaram, por um lado, as críticas ao Programa Criança Feliz, o caráter assistencialista e compensatório que esta política traz em seu bojo, além de transferir para as famílias os deveres estatais quanto ao atendimento institucionalizado das crianças pequenas. Por outro, algumas pesquisas apresentam que o Programa pode contribuir com o desenvolvimento integral da criança e suas famílias.

O levantamento das produções configurou-se como importante aporte para identificar as demandas que ainda necessitavam ser respondidas. As influências do Banco Mundial no apoio e na implementação do Programa Criança Feliz foram uma das lacunas identificadas. O Programa é apoiado pelo Banco por ser uma política de baixo custo e que onera muito pouco o Estado.

No segundo capítulo, procuramos apresentar o papel intelectual do Banco Mundial e o seu delineamento nas políticas para a educação da criança. Os estudos de Pereira (2022) nos apontaram que as influências do Banco Mundial devem ser compreendidas a partir das Estratégias de Assistência ao País. É um conjunto de documentos que contém formas de atuação nas diferentes áreas e esferas governamentais. Foram elaborados a partir da visão política com a participação da sociedade civil e estatal.

É a partir destas estratégias que este organismo avalia a economia local, expondo sua agenda política, bem como as ações que pretende desenvolver e o seu grau de prioridade. Cabe destacar que a agenda do Banco Mundial para as ações no Brasil envolveu reformas macroeconômicas e setoriais, fato que culminou num extenso programa de privatizações em diferentes áreas governamentais.

O combate à pobreza e a pobreza extrema foi o objetivo central das pautas do Banco. E isso viria da “estabilização econômica, das reformas estruturais e da redefinição das políticas setoriais” (Pereira, 2022, p. 99), favorecendo um cenário de crescimento e eficiência sob a liderança do setor privado que criaria o contexto de uma agenda antipobreza com o foco na formação do capital humano.

Formar o capital humano, na perspectiva do BM, perpassa por investimento nos estratos sociais que podem vir a ser o trabalhador do futuro. A isso equivale dizer que o foco é a educação da criança, especialmente dos extratos sociais mais pobres, visto que esses indivíduos podem ser moldados conforme interesses vigentes em uma sociedade caracterizada pela exploração do trabalhador. Para tanto, os esforços em formar futuros trabalhadores desde a infância deram-se pelas proposições nas áreas da saúde, educação, trabalho e nutrição. De acordo com a literatura consultada e os documentos analisados, as preocupações com as crianças empobrecidas na periferia do capital não residiram na oferta de serviços de boa qualidade com vista a emancipação humana, e sim, oferecer-lhe ações focalizadas e conservadoras, de aspectos higienistas e informais para que possam ser preparadas para que no futuro se tornem mão de obra para ser explorada.

Nesta direção, políticas como o Programa Criança Feliz (PCF) que transfere para o âmbito familiar, por meio da educabilidade das famílias, a responsabilidade pela educação da criança, convergem com as indicações do Banco Mundial no que tange aos investimentos nas pessoas. Formar indivíduos que sejam resilientes, flexíveis e preparados para as “adversidades” da pobreza com o mínimo de intervenção do Estado faz parte da agenda deste organismo.

Buscamos ainda refletir no terceiro capítulo sobre o contexto de criação do Programa Criança Feliz, de caráter intersetorial, cuja origem está vinculada à área da assistência social. O programa surgiu em um cenário ultraliberal e neoconservador, no qual a pauta da infância passou a estar mais fortemente associada ao compromisso de formar futuros trabalhadores do que em períodos anteriores. Sob tal perspectiva, é possível afirmar que o PCF é estratégico e alinhado aos pressupostos capitalistas e que são financiados por organismos internacionais por serem considerados como boas práticas, conforme apontado por Bortot (2022).

Desde a sua instituição, em 2016, em vigência e sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, o Programa disseminou-se para todas as unidades subnacionais. A expansão do Programa se assenta não somente pela sua proposta de atingir todos os municípios, mas principalmente pelo contexto sócio político da sua criação, visto que a agenda do Governo Federal foi “composta por recorrentes ataques aos direitos sociais, aos direitos à educação e que trata com indiferença a luta pela igualdade de direitos das mulheres, da população LGBTQ+, povos indígenas entre outros” (Campos, Rosânia, 2020, p. 16-17).

As diretrizes do Banco Mundial para a educação da criança indicam que nos primeiros mil dias de vida da criança ocorrem as janelas de oportunidade e que é preciso agir neste período para que o desenvolvimento da criança ocorra. Esta visão localizacionista do cérebro demonstra

qual o modelo de concepção humana que o Programa defende, ou seja, naturalizante e espontaneísta, em que se secundariza o ensino.

Contrapondo-nos a esta perspectiva espontaneísta, defendemos a necessidade da ação responsável e organizada por professores em creches e pré-escolas por meio do ensino. Essa defesa considera que a Educação Infantil de qualidade é um direito de todas as crianças, visto que, quando ocorrida em espaço escolar adequado, promove as potencialidades humanas. Nesta direção, a desnaturalização da criança precisa ser evidenciada no conjunto das relações histórico-culturais dos seres humanos, não ocorrendo de forma simplista e reducionista conforme defendido nos documentos que embasam o Programa Criança Feliz.

Nas diretrizes do Programa, basta o estímulo de forma correta que “naturalmente” o desenvolvimento das características humanas pode ocorrer. Ademais, responsabiliza as famílias pelo baixo desenvolvimento físico, social e intelectual das crianças. E, além disso, não considera as contradições sociais e estruturais produzidas pelas mazelas do capitalismo.

Assim, o estudo das indicações do Banco Mundial expressas no Programa Criança Feliz, revela que, ao se proporem diferentes formatos de educação para a criança, seja no aspecto não formal, desescolarizante, inferimos a possível dissociação da ‘primeira infância’ da Educação Infantil, incidindo diretamente na garantia do direito a primeira Etapa da Educação Básica. Desta forma, não se pensa a criança como sujeito de direito, e sim, como um produto forjado para ser o trabalhador do futuro.

Defendemos que a educação da criança precisa ser realizada em espaço escolar adequado, com profissionais qualificados, com conteúdo e currículo que possam promover o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Para tanto, requer-se experiências ricas que possibilitem o desenvolvimento intelectual, social, emocional e artístico.

Para isso, a escola voltada à educação das crianças deve ser inovadora, que considere estes indivíduos como pessoas em desenvolvimento e, como tal, uma pessoa que tem o direito ao saber, à cultura, ao lazer, etc. Os espaços de atendimento à educação da criança demandam organização política-pedagógica fundamentada em preceitos científicos sólidos, daí a necessidade de uma profunda responsabilidade no trabalho dispensado a este segmento.

Após a análise dos documentos produzidos pelo Banco Mundial e do Programa Criança Feliz, concluímos que as indicações deste organismo revelam o movimento estratégico por meio do apoio às políticas sociais focalizadas, responsabilizando os indivíduos por prover as condições objetivas e subjetivas de vida. Tais indicações não convergem com a perspectiva de emancipação humana, que visa uma formação crítica à sociedade de classe e sim, corrobora o projeto de formação humana que se articula e se alinha a manutenção da ordem social vigente.

Nesse contexto, o acesso à Educação Infantil deixa de ser compreendido como um direito universal e passa a ser condicionado a critérios de vulnerabilidade, contribuindo para a fragmentação das políticas educacionais e para a naturalização das desigualdades de classe, em detrimento de uma formação humana integral e da superação das determinações estruturais que produzem a exclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. H. C.: Participação institucionalizada no contexto brasileiro: uma análise do Programa Criança Feliz. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/46081/27775>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- ANTUNES, R. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. 2000. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas. Editora Alínea, 2013.
- ARCOVERDE, A. C.; ALCANTARA, E. C. de; BEZERRA, J. de C. A responsabilização da família na cena contemporânea: particularizando o Programa Criança Feliz. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 181-195, 2º sem. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2019.45221>.
- ASSUFBA. Pandemia de Covid-19 matou mais de 1 milhão de pessoas no Brasil. Disponível em: <https://www.assufba.org.br/novo/pandemia-de-covid-19-matou-mais-de-1-milhao-de-pessoas-no-brasil/>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002. 62 p.
- BANCO MUNDIAL. **Country Partnership Framework For The Federative Republic Of Brazil, 2024**. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099031824151014222/pdf/BOSIB1a9c64a780861b8d01b824b30cdb50.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2025.
- BANCO MUNDIAL. **Proteção Social para o Brasil Do Futuro: Enfrentar Mudanças com Inclusão e Resiliência**. 2023a. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099041823131515558/pdf/P174836048a93f0940806c0a29c9cd9cd9e.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- BANCO MUNDIAL. **Proteção Social para o Brasil Do Futuro: Enfrentar Mudanças com Inclusão e Resiliência**. 2023b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099051723083529246/pdf/P174836-8f1bee93-4a76-4f5c-855a-f337ebe08fa3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório de Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas - Sumário Executivo (Português)**. Washington, DC: Grupo Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099700106292257386/P174674033a7b300e09d0304e4b09d57a2f>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- BATISTA, P. N. **O Consenso De Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- BORTOT, C. M. **Transferência de Políticas Educacionais para a Infância na América Latina e Caribe: práticas intersetoriais de Governança Global nos casos cubano e brasileiro**. 2022. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016a. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. **Criança Feliz vence prêmio internacional WISE Awards**. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/crianca-feliz-vence-premio-internacional-wise-awards-2019>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 8.869, de 5 de outubro de 2016**. Institui o Programa Criança Feliz. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 2, 6 out. 2016a.

BRASIL. **Decreto nº 9.579, de 28 de novembro de 2018**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a temática da criança e do adolescente, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. **Lei nº 13.257/2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Presidência da República: DF, 2016b.

BRASIL. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Manual de apoio: Visitas Domiciliares às Gestantes**. Ministério da Cidadania: DF, 2021a.

BRASIL. **Manual do visitador: um olhar sobre a visita domiciliar**. Ministério da Cidadania: DF, 2021b.

BRASIL. Manual para elaboração do plano de ação do Programa Criança Feliz (Coordenação Ana Paula Gomes Matias). São Paulo: Agência Galo, 2022.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Portaria MC Nº 664, de 2 de setembro de 2021**. Dispõe sobre o Termo de Adesão ao Programa Criança Feliz. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/termoaceite/crianca_feliz_aditivo_2021/documento_s/Portaria_MC_664-09-2021.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192#:~:text=A%20id%C3%A9ia%20prosperou%20e%20nunca,Lei%20n%C2%BA%204.024%2C%20de%201961. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Dados Abertos – MEC**. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Resolução CNAS/MDS nº 117, de 28 de agosto de 2023**. Reordena as ações de assistência social do Programa Criança Feliz, em consonância com o Programa Primeira Infância no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1r0dC_I9mOKXWgEOOhgEfrzrm10lxU05r/view. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social. **Suplemento MDS Criança Feliz**. 2018. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Encarte/-FINAL-27-3-V04_Projeto-Gra%CC%81fico_Pais%20%20Filhos_CC17_PAGETOPAGE%20\(002\).pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Encarte/-FINAL-27-3-V04_Projeto-Gra%CC%81fico_Pais%20%20Filhos_CC17_PAGETOPAGE%20(002).pdf). Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Promoção e Desenvolvimento Humano. **Manual de Gestão Municipal do Programa Criança Feliz**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2019a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Guia para visita domiciliar**. Brasília/DF, 2019b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Programa Criança Feliz: A intersectorialidade na visita domiciliar**. Brasília/DF, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNAS/MDS nº 117, de 28 de agosto de 2023**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1r0dC_I9mOKXWgEOOhgEfrzrm10lxU05r/view. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução Comissão Intergestores Tripartite (CIT) Nº 20, de 23 de Outubro de 2024**. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/snas/regulacao/visualizar.php?codigo=6894>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL DE FATO. **Dia das Crianças: políticas de proteção à infância sofrem desmonte no governo Bolsonaro: Falta de investimento e desmonte de políticas públicas para a infância são a tônica do governo**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/12/dia-das-criancas-politicas-de-protecao-a-infancia-sofrem-desmonte-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 17 ago. 2025

BRASILIA. **Ofício nº 778/2022/ASPAR/GM/GM-MEC**. 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9158598&ts=1667929647786&disposition=inline>. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAMPOS, Rosânia. Programa Criança Feliz: um salto histórico para o passado. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15445.087>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15445>. Acesso em: 4 jan. 2025.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 81-105, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2025.

CAPILHEIRA, C. D. **O Programa Criança Feliz e o governo da infância contemporânea**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

CARVALHO, R. S. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, 229-253, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J5hsXCwbDCKzxR5H4xGh7Qr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

CHECA, M. P. A Assistência Social no Brasil Voltada para a infância e a Família Pobre. In: Neto, H. S. M.; VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E. C. (Org). Educação, **Pobreza e Desigualdade**

Social: Escritos Subversivos. Salvador: EDUFBA, 2025.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G.M. Vida uterina, transição pós natal e a atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2020b, p. 91- 108.

COSTA, P. V.; MAFRA, R. A.; BACHTOLD, I. V. O eixo de acesso a serviços e a Ação Brasil Carinhoso do Plano Brasil Sem Miséria. *In*: CAMPELLO, T.; FALCÃO, T.; COSTA, P. V. (Org.). **O Brasil Sem Miséria.** Brasília: MDS, 2014.

COSSETIN, M; DOMICIANO, C. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. A UNESCO e a Declaração de Incheon: O protagonismo do setor privado na agenda mundial para educação 2030. **Revista Educere et Educare**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24389>. Acesso em: 30 mai. 2025.

COSSETIN, M. **Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário.** 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

COUTINHO, J. A. Prefácio. *In*: SANTOS, L. A., DE ABREU Baccega, M. V., MATEUS, Y. G. A. S. (Org.). **O Golpe de 2016 e o Futuro da Democracia no Brasil.** São Luís: EDUFMA, 2021. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

CRUZ, T. P. da; FLACH, S. de F. Educação e trabalho infantil: aproximações para a análise sobre o envolvimento de crianças na produção de tabaco no estado do Paraná. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 117-132, jan./abr. 2018.

EMICIDA. Quem tem um amigo tem tudo. 2019. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/emicida/quem-tem-um-amigo-tem-tudo-part-zeca-pagodinho-e-tokyo-ska-paradise-orchestra/>. Acesso em: 03 out. 2025.

ENGELS, F. **A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo. Boitempo 2010.

ENGLE, P.; LUCAS, J. E. **Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC): Notas do Multiplicador.** Tradução Instituto Alfa e Beto. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, 2012a.

ENGLE, P.; LUCAS, J. E. **Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC): Manual de orientação às famílias.** Tradução Instituto Alfa e Beto. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, 2012b.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2008

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas: Alínea, 2012, v. 1. p. 52-71.

EVANS, D. K; KOSEC, K. **Educação Infantil: programas para a geração mais importante do Brasil.** Washington, D.C.: Banco Mundial, São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011. 98 p.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e Império. *In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Orgs). A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 203-222.

FARINHA, J. E. **Os programas governamentais de incentivo à primeira infância no município de São Pedro do Sul e seus efeitos para a vida de crianças com deficiência**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/34247/DIS_PPGEDUCACAO_2024_FARINHA_JANESSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 out. 2025.

FLACH, S. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 9-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC269569>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wCSdjspx5sLWwFfWK6TFsd7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FONTES, V. Prefácio. *In: SEMERARO, G. Intelectuais, Educação e Escola: Um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FREITAS, C. E. *et al.* Estudo sobre custos operacionais do Programa Criança Feliz. *In: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação, Gestão da Informação e Cadastro Único (p.102-117). Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*, n. 36, 2024. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/pesquisas/documentos/estudo_pesquisa/estudo_pesquisa_300.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Avaliação de implementação e impacto do Programa Criança Feliz**. 2023. <https://fundacaomariacecilia.org.br/o-que-fazemos/reordenamento-programa-crianca-feliz-suas/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GAIA, R. S. P. da; CANDIDO, T. P.; BARBOSA JÚNIOR, W. de B. O Programa Criança Feliz e suas contribuições para o desenvolvimento da criança na primeira infância: apontamentos sobre o caso de Ribeirão Preto/SP. **Revista Sociais E Humanas**, v. 32, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2317175837746>.

GODOY, P. L. **Educar a família para educar a criança? O Programa Criança Feliz e a educação das crianças pequenas**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Vol. 2. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005a.

HECKMAN, J. J. Escolas, Competências e Sinapses. **Economic Inquiry**, v. 46, n. 3, p. 289-324, 2008.

HOUTART, F. A Formação de Quadros e a ENFF. *In: A política de formação de quadros*.

Guararema: ENFF, 2007. p. 55-72.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/ep/a/DvDZ7rSjPW99fsSXfygdXwj/#:~:text=\(%20GRAMSCI%2C%202012%20%2C%20p.,o%20consenso%20e%20a%20hegemonia](https://www.scielo.br/j/ep/a/DvDZ7rSjPW99fsSXfygdXwj/#:~:text=(%20GRAMSCI%2C%202012%20%2C%20p.,o%20consenso%20e%20a%20hegemonia). Acesso em: 29 mai. 2025.

JAKIMIUI, V. C. de L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115–137, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8149>. Acesso em: 23 set. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 791-801, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/>. Acesso em: 22 out. 2025.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

LARA, A. M. B. Reflexões sobre as Políticas Públicas para a Infância a partir da Década de 1990. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. Ma. (Org). **Infância e Práticas Educativas**. Maringá: Eduem, 2007.

LARA, A. M. B; SILVA, J. A. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil: qualidade, descentralização e focalização. In: Azevedo, M. L. N. (Org). **Políticas Públicas e Educação: Debates Contemporâneos**. Maringá, EDUEM: 2008.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvnte para todas as crianças. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51702>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51702>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LAZARETTI, L. M. “Cadê o Conteúdo que estava aqui?” Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020a.

LAZARETTI, M. L. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In:

MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020b, p. 129-148.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvnte. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 721-734, 2022. DOI: [10.14393/OBv6n3.a2022-67175](https://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67175). Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/67175>. Acesso em: 5 dez. 2025.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/texto-roberto-leher-capitalismo-e-politicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. Governo Bolsonaro e a autocracia Burguesa: expressões neofacistas no capitalismo dependente. In: Roberto Leher (Org.). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIMA, A. C. P. **Programa Criança Feliz: felicidade para quem?**. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, 2022.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínia, 2011.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: Galvão, A. C. (Org). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 2013.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MARQUEZ, C. G.; BARBOSA, I. G. **Educação da Primeira Infância e o Banco Mundial**. 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.3.24.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia Alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer, e do Socialismo Alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política, Livro 1: Maquinaria e grandes indústrias**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEDEIROS, R. C. **O discurso sobre a criança feliz: o governo da população infantil brasileira**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

MERISSE, A. Origens das Instituições de Atendimento à Criança pequena: o caso das creches. In: Merisse, A. (Org). **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, na creche e no orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CUBA. *Primera Infancia no Institucional*. Disponível em: <https://www.mined.gob.cu/primera-infancia/no-institucional/>. Acesso em: 17 out. 2025.

MOSTAFA, M. **A idiota da primeira infância: Forças que operam a segmentação da vida**. 2022. 138 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Criança Feliz fortalece desenvolvimento de crianças em situação de pobreza na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/127121-crian%C3%A7a-feliz-fortalece-desenvolvimento-de-crian%C3%A7as-em-situa%C3%A7%C3%A3o-de-pobreza-na-pandemia>. Acesso em: 17 out. 2025.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 50, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436>. Acesso em: 28 jul. 2025.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o Socialismo e a Educação da Criança. **Revista Contexto & Educação**, v. 17, n. 68, 81–125, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2002.68.81-125>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1160>. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, J. A. de; LAZARETTI, L. R.; BECKER, K. L. Programa Criança Feliz: uma avaliação de impacto sobre indicadores de violência escolar. **Nova Economia**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 1–39, 2025. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/8643>. Acesso em: 3 out. 2025.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 27 mar. 2025.

PASQUALINI, J. C. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do Desenvolvimento Infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, J. C., MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise

crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, n. 27, p. 71-100, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752008000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jan. 2025.

PASQUALINI, J. C. MARTINS, L. M. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30217>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

PATTO, M. H. S. Pobreza, Desigualdade Social e Educação Escolar. In: NETO, H. S. M.; VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E. C. (Org). **Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Escritos Subversivos**. Salvador: EDUFBA, 2025.

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

PEREIRA, J. M. M. Modernização, combate à pobreza e mercado de terras: Uma análise das políticas do Banco Mundial para agricultura e desenvolvimento rural (1944-2003). **Varia História**, v. 32, n. 58, p. 225-258, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-87752016000100010>.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial no Brasil (1990-2020)**. Curitiba: Appris, 2022.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 34–52, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30213>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30213>. Acesso em: 11 ago. 2025.

PIMENTEL, E. **Uma “Nova Questão Social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

RESENDE, A. C. A.; MIRANDA, M. G., Igualdade, Equidade e Educação. In: MIRANDA, M. G. (Org). **Educação e Desigualdades Sociais**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 12.544, de 3 de julho de 2006**. Institui o Programa Primeira Infância Melhor – PIM, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Porto Alegre, ano 70, n. 129, 4 jul. 2006. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislacao/ExibeTexto.aspx?Sigla=Lei&Numero=12544&Ano=2006>. Acesso em: 2 dez. 2025.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C (Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos De Pesquisa**, n. 51, 73–79, 1984. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar., 2002.

RODRIGUES, A. P. C. M.; CRUZ, S. H. V. Programa Criança Feliz: reflexões sobre o atendimento a infância no Brasil e os efeitos dessa política na garantia de direitos das crianças na primeira infância. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4008>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4008>. Acesso em: 28 set. 2025.

SANTOS, C. A.; SAPELLI, M. L. Educação no Campo: mais que modalidade, disputa e projetos. In: LEHER, R. (Org). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SANTOS, T. R. F. S. da; TAVARES, A. C. R. O Grupo Banco Mundial como um think tank das políticas educacionais no Brasil: questões para o debate. **Acta Scientiarum. Education**, v. 47, n. 1, e66480, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.66480>.

SAVIANI, D. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade?. **PUCviva Publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC-SP**, n. 2, p. 17-19, set. 1998.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, A. C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958/1027>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAYRE; R; WODON, Q. T. (Org). **Intensificando o Desenvolvimento da Primeira Infância: investindo na primeira infância com grandes retornos**. Banco Mundial, 2014.

SCHLESENER, A. H. Política e educação: a questão da cultura na formação dos trabalhadores. **Revista Encontros com a Filosofia**, Ano 8, n. 11, fev./jun. 2020.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, L. A. da. **Os programas Primeira Infância Melhor, Criança Feliz e o Sistema Nacional de Intervenção Precoce português: aproximações e distanciamentos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9612>. Acesso em: 17 out. 2025.

SILVA, M. A. da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 255–264, 2006. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>.

SILVEIRA, A. D.; PEREIRA, S. T. A Ação Brasil Carinhoso como estratégia de expansão da oferta e redução da desigualdade educacional na creche. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 5, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67578>. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67578>. Acesso em: 7 dez. 2025.

SINCERO, L. M. Políticas públicas para a infância na atualidade: uma análise sobre o Programa Criança Feliz e suas implicações para a educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SIQUEIRA, S. M. M. O Brasil Sob o governo Bolsonaro: entre a crise econômica e sanitária, tempos sombrios e de retrocessos nos direitos e liberdade democráticas. In: NETO, H.S.M.; VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, E.C. (Org). **Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Escritos Subversivos**. Salvador: EDUFBA, 2025.

SOARES, L. B.; MISHIMA, F. K. T.; FERRIANI, M. G. C.: As vozes do Programa Criança Feliz: desafios e potencialidades. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.327>.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. de L. de A. **O Programa Criança Feliz na Paraíba: limites e possibilidades**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22997?locale=pt_BR. Acesso em: 26 ago. 2025.

SOUZA, A. da S. de. A importância do Programa Criança Feliz e primeira infância melhor no desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 9, n. 10, p. 502–517, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.10973>.

SOUZA, A. da S. de; MARTINS, S. J. M.; GONÇALVES, S. C. Programa criança feliz e primeira infância melhor: um olhar voltado para a primeira infância. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 7, n. 15, e151294, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55892/jrg.v7i15.1294>. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1294>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SPOSATI, A. Transitoriedade da felicidade da criança brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 526-546, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.122>.

THE WORLD BANK. **Proteger as crianças: vulnerabilidade na primeira infância pode ter impacto permanente e profundo**. World Bank Group, 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2021/08/24/vulnerabilidade-na-primeira-infancia-pode-ter-impacto-permanente-e-profundo>. Acesso em: 24 jun. 2025.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 05 mai. 2024.

TONET, I. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TULESKI, S. C.; CALVE, T.M.; SANTOS, A. C. V.; A Unidade Funcional do Psiquismo Humano: Princípios e Método de Análise Histórico-Cultural. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

UNICEF. **Fundo ODS – Materiais de apoio para visitadoras e visitantes familiares do Programa Criança Feliz**. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/fundo-ods-materiais-de-apoio-para-visitadores-familiares-do-programa-crianca-feliz>. Acesso em: 25 abr.

2025.

VIEIRA, L. M. F. Uma História da Política de Creches no Brasil: O Projeto Casulo da LBA (1977-1985). **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 34-66, jan./jun. 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/82864/48536>. Acesso em: 25 abr. 2025.

ZVEITER M. *et al.* O fim anunciado da Rede Cegonha – que decisões tomaremos para o nosso futuro? [The announced end of the Rede Cegonha – what decisions shall we make for our future?] [El fin anunciado de la Rede Cegonha: ¿qué decisiones tomaremos para nuestro futuro?]. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 30, n. 1, e66736, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/enfermagemuerj/article/view/66736>. Acesso em: 17 ago. 2025.

**APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E BDTD SE
APROXIMAM COM O ESCOPO DA PESQUISA**

Quadro 4 – Teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD se aproximam com o escopo da pesquisa (2016-atual)

Banco de Dados	Ano de publicação	Autor	Título	Resumo	Natureza	Área do Conhecimento
BDTD	2022	MOSTAFA, Maria	A Idiota da primeira infância: as forças que operam a segmentarização da vida	Investigou a governamentalidade da primeira infância de forma a dar visibilidade às mecânicas que operam a segmentação e a conformação deste campo, no qual são formulados discursos de sua prioridade e políticas públicas que têm o controle das famílias pobres como alvo	Tese	Ciências Humanas/ Políticas Públicas e Formação Humana
BDTD	2021	SILVA, Lisandra Almeida da	Os Programas Primeira Infância Melhor, Criança Feliz e o Sistema Nacional de Intervenção Precoce Português: Aproximações E Distanciamentos'	Investigou as aproximações e distanciamentos, considerando aspectos teóricos, estruturais e metodológicos, existentes entre os programas brasileiros com os princípios da abordagem de intervenção precoce desenvolvido pelo sistema nacional de intervenção precoce infância (snipi), de Portugal. Para tanto, são examinadas como as políticas desenvolvem suas práticas a partir da constituição histórica e dos objetivos de cada uma delas.	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
BDTD	2021	SOARES, Maria de Lourdes de Azevedo	O Programa Criança Feliz na Paraíba: limites e possibilidades	Investigou o processo de implementação do Programa Criança Feliz, no Estado da Paraíba, trazendo uma análise de seus desdobramentos na relação cuidar-educar das crianças de zero a três anos de idade.	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
Catálogo de Tese e Dissertações - Capes	2022	LIMA, Ana Claudia do Prado	Programa Criança Feliz: felicidade para quem	Investigou o Programa Criança Feliz do Governo Federal, implementado no ano de 2016, vinculado ao Ministério da Cidadania (MDS), observando qual o papel da família, difundido nesse programa	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	2018	MEDEIROS, Roberta Carneiro de	O Discurso sobre a Criança Feliz: o governo da população infantil brasileira	Analisa sobre as práticas discursivas no campo da primeira infância a partir dos pressupostos da analítica de poder de Michel Foucault, principalmente, os que remetem às noções de discurso, poder-saber, biopoder e governamentalidade.	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
BDTD	2018	CAPILHEIRA, Carolina Dias	O Programa Criança Feliz e o Governo da Primeira Infância Contemporânea	Analisa quais as estratégias de governo o Programa Criança Feliz do Governo Federal mobiliza e como vem produzindo efeitos sobre as formas de pensar e perceber a infância na contemporaneidade	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
BDTD	2023	GODOY, Priscila Lopes de	Educar a família para educar a criança? o programa criança feliz e a educação	Analisa o PCF como estratégia de política focalizada e as concepções de educação subjacentes na formação dos visitantes e nas ações propostas pelo programa.	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação

BDTD	2023	GODOY, Priscila Lopes de	Educar a família para educar a criança? o programa criança feliz e a educação	Analizou o PCF como estratégia de política focalizada e as concepções de educação subjacentes na formação dos visitantes e nas ações propostas pelo programa.	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	2022	SINCERO, Leandro Miranda	Políticas Públicas para a Infância na Atualidade: uma análise sobre o Programa Criança Feliz e suas implicações para a educação infantil'	Analizou as políticas públicas para a infância na atualidade e a implantação do PCF, a fim de inquirir sobre a sua relação com a educação infantil. Condiderou a compreensão sobre a influência do papel do Estado e do novo neoliberalismo no processo de formulação das políticas para a infância e a educação infantil.	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
BDTD	2024	FARINHA, Janessa Ebling	Os Programas Governamentais de incentivo à primeira infância no município de SãoPedro do Sul e seus efeitos para a vida de crianças com deficiência	Analizou os programas governamentais de incentivo à primeira infância no município de São Pedro do Sul e seus efeitos para a vida de crianças com deficiência	Dissertação	Ciências Humanas Mestrado em Educação
Portal de Periódicos da CAPES	2017	SPOZATI, Aldaíza	Transitoriedade da felicidade da criança brasileira.	Analisa o conteúdo, finalidade, legalidade, institucionalidade e impactos que Programa Criança Feliz produzirá sobre os direitos de proteção integral da criança e do adolescente brasileiro.	Artigo	Ciencias Humanas
Portal de Periódicos da CAPES	2019	ARCOVERDE, A. C. B., MÉLO, E. C. A. C., & BEZERRA, J. DE C.	A responsabilização da família na cena contemporânea: particularizando o Programa Criança Feliz	reflexão teórica abordando elementos que tendem a resultar na culpabilização das famílias numa conjuntura de regressão de direitos.	Artigo	Ciencias Humanas
Portal de Periódicos da CAPES	2020	RODRIGUES, , Ana Paula CORDEIRO Marques; CRUZ, Silvia Helena Vieira	Programa Criança Feliz: reflexões sobre o atendimento a infância no brasil e os efeitos dessa política na garantia de direitos das crianças na primeira infância.	Reflexão acerca do Programa Criança Feliz, instituído pelo Decreto nº 8.869 de 2016, do governo federal brasileiro, articulando essas reflexões à história do atendimento à infância no país	Artigo	Ciencias Humanas

Portal de Periódicos da CAPES	2019	GAIA, Ronan da Silva Parreira; CANDIDO, Thais Peterossi; JÚNIOR, Washington de Bessa Barbosa	O Programa Criança Feliz e suas contribuições para o desenvolvimento da criança na primeira infância: apontamentos sobre o caso de Ribeirão Preto/SP	Reflexões acerca do Programa Criança Feliz (PCF) e suas contribuições para o desenvolvimento da criança na primeira infância	Artigo	Ciencias Humanas
Portal de Periódicos da CAPES	2023	SOUZA, Andreia da Silva de	A importância do Programa Criança Feliz e Primeira Infância Melhor no Desenvolvimento Infantil	Analisa a visão dos responsáveis pelas crianças que fazem parte do Programa Criança Feliz (PCF) e Primeira Infância Melhor (PIM) em relação às atividades e aos resultados dos programas	Artigo	Ciencias Humanas
Portal de Periódicos da CAPES	2020	CAMPOS, Rosânia	Programa Criança Feliz: um salto histórico para o passado	Analisa qual papel de família e de Estado são apresentados no citado programa	Artigo	Ciencias Humanas
Portal de Periódicos da CAPES	2019	ALMEIDA, Ítalo Henrique de Cristo de	Participação Institucionalizada no Contexto Brasileiro: uma Análise do Programa Criança Feliz	demonstrou como os instrumentos de participação social são importantes para a garantia do interesse público, principalmente em momentos políticos conturbados e de desconfiança	Artigo	Ciencias Sociais
Scielo	2025	OLIVEIRA, Jéssica Antunes de; LAZARETTI, Lauana Rossetto; BECKER, Kalinca Léia	Programa Criança Feliz: uma avaliação de impacto sobre indicadores de violência escolar	Mediu o impacto do PCF sobre indicadores de violência escolar entre as escolas localizadas em municípios que aderiram ao programa para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental.	Artigo	Ciencias Humanas
Scielo	2023	SOARES, Lia Brioschi; MISHIMA, Fernanda Kimie Tavares; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho	As vozes do Programa Criança Feliz: desafios e potencialidades	Realizou-se pesquisa em três municípios com participantes do Programa Criança Feliz (PCF), que visa promover o desenvolvimento integral infantil.	Artigo	Ciencias Humanas

APÊNDICE B – DECRETO INSTITUIDOR DO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 06/10/2016 | Edição: 193 | Seção: 1 | Página: 2

Órgão: Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 8.869, DE 5 DE OUTUBRO DE 2016

Institui o Programa Criança Feliz.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Criança Feliz, de caráter intersetorial, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida, em consonância com a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.

Parágrafo único. Considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou os setenta e dois meses de vida da criança.

Art. 2º O Programa Criança Feliz atenderá gestantes, crianças de até seis anos e suas famílias, e priorizará:

I - gestantes, crianças de até três anos e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família;

II - crianças de até seis anos e suas famílias beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada;

e

III - crianças de até seis anos afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida de proteção prevista no art. 101,

caput, incisos VII e VIII, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e suas famílias.

Art. 3º O Programa Criança Feliz tem como objetivos:

I - promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância;

II - apoiar a gestante e a família na preparação para o nascimento e nos cuidados perinatais;



III - colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade;

IV - mediar o acesso da gestante, das crianças na primeira infância e das suas famílias a políticas e serviços públicos de que necessitem; e

V - integrar, ampliar e fortalecer ações de políticas públicas voltadas para as gestantes, crianças na primeira infância e suas famílias.

Art. 4º Para alcançar os objetivos elencados no art. 3º, o Programa Criança Feliz tem como principais componentes:

I - a realização de visitas domiciliares periódicas, por profissional capacitado, e de ações complementares que apoiem gestantes e famílias e favoreçam o desenvolvimento da criança na primeira infância;

II - a capacitação e a formação continuada de profissionais que atuem junto às gestantes e às crianças na primeira infância, com vistas à qualificação do atendimento e ao fortalecimento da intersetorialidade;

III - o desenvolvimento de conteúdo e material de apoio para o atendimento intersetorial às gestantes, às crianças na primeira infância e às suas famílias;

14/01/2025, 12:30

DECRETO Nº 8.869, DE 5 DE OUTUBRO DE 2016 - Imprensa Nacional

IV - o apoio aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, visando à mobilização, à articulação intersetorial e à implementação do Programa; e

V - a promoção de estudos e pesquisas acerca do desenvolvimento infantil integral.

Art. 5º O Programa Criança Feliz será implementado a partir da articulação entre as políticas de assistência social, saúde, educação, cultura, direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, entre outras.

Parágrafo único. O Programa Criança Feliz será coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário.

Art. 6º Fica instituído o Comitê Gestor do Programa Criança Feliz, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, com a atribuição de planejar e articular os componentes do Programa Criança Feliz.

§ 1º O Comitê Gestor será composto por representantes, titular e suplente, dos seguintes órgãos:

I - Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, que o coordenará;

II - Ministério da Justiça e Cidadania;

III - Ministério da Educação;

IV - Ministério da Cultura; e

V - Ministério da Saúde.

§ 2º Os membros do Comitê Gestor serão indicados pelo titular do respectivo órgão e designados em ato do Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Agrário.

§ 3º Poderão ser convidados a participar das atividades do Comitê Gestor representantes de outras instâncias, órgãos e entidades envolvidas com o tema.

§ 4º A Secretaria-Executiva do Comitê Gestor será exercida pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, que prestará o apoio administrativo e providenciará os meios necessários à execução de suas atividades.



§ 5º A participação dos representantes do Comitê Gestor será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 7º As ações do Programa Criança Feliz serão executadas de forma descentralizada e integrada, por meio da conjugação de esforços entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, observada a intersectorialidade, as especificidades das políticas públicas setoriais, a participação da sociedade civil e o controle social.

Art. 8º A participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no Programa Criança Feliz ocorrerá por meio de procedimento de adesão ao Programa.

Parágrafo único. O apoio técnico e financeiro a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios fica condicionado ao atendimento de critérios definidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, ouvido o Comitê Gestor.

Art. 9º Para a execução do Programa Criança Feliz poderão ser firmadas parcerias com órgãos e entidades públicas ou privadas.

Art. 10. O Programa Criança Feliz contará com sistemática de monitoramento e avaliação, em observância ao disposto no art. 11 da Lei nº 13.257, de 2016.

Art. 11. Os recursos para a implementação das ações do Programa Criança Feliz correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas anualmente nos órgãos e nas entidades envolvidos, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 12. A implementação do disposto neste Decreto observará, no que couber, a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de outubro de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

14/01/2025, 12:30

DECRETO Nº 8.869, DE 5 DE OUTUBRO DE 2016 - Imprensa Nacional

MICHEL TEMER
ALEXANDRE DE
MORAES
JOSÉ MENDONÇA
BEZERRA FILHO
RICARDO JOSÉ
MAGALHÃES
BARROS
OSMAR TERRA
MARCELO CALERO
FARIA GARCIA

MICHEL TEMER

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

