

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

MAÍSA PELLEGRINI VIANA

DESENVOLVIMENTO HUMANO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS

Porto Alegre

2013.

MAÍSA PELLEGRINI VIANA

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS**

Trabalho de conclusão submetido ao curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Economia.

Orientação: Prof. Dr. Flavio Vasconcellos Comim.

Porto Alegre

2013.

MAÍSA PELLEGRINI VIANA

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS**

Trabalho de conclusão submetido ao curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Economia.

Orientação: Prof. Dr. Flavio Vasconcellos Comim.

Aprovado em: Porto Alegre, 26 de novembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flavio Vasconcellos Comim - orientador

UFRGS

Prof. Dr. Sabino da Silva Pôrto Júnior

UFRGS

Profa. Dra. Rosa Ângela Chieza

UFRGS

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente ao professor Flávio Comim por sua orientação e dedicação ao longo do trabalho. Também aos professores Sabino Pôrto Júnior e Rosa Ângela Chieza por aceitarem prontamente participar da banca avaliadora. E ainda ao professor Ildo Lautharte, que me apresentou às ideias do Desenvolvimento Humano.

Agradeço também a todos que fizeram parte do meu caminho até aqui: à querida família em que tive a bênção de nascer; a todos os meus amigos, pois sem eles eu não seria quem sou hoje; a todos que torceram para que eu chegasse até aqui e que compartilham da minha alegria; ao meu irmão, Vinícius, por ser um grande exemplo para mim; aos meus pais, Jorge e Eliane, por se dedicarem tanto para que eu tivesse a melhor educação possível e por sempre estarem dispostos a ajudar, seja se oferecendo para digitar meu TCC, ou para lê-lo, me ajudando com os erros que passam despercebidos; ao Douglas, pelo seu apoio e compreensão nos momentos de dificuldade que provas e trabalhos proporcionaram nos últimos anos.

Excelência nunca é um acidente. É sempre o resultado de grandes intenções, esforços sinceros e execuções inteligentes; ela representa a escolha certa entre várias alternativas – escolha, e não sorte, determina seu destino.

Aristóteles

RESUMO

Este trabalho procura oferecer uma nova perspectiva a respeito do ensino infantil no Brasil: a da Teoria do Desenvolvimento Humano e das abordagens que três de seus autores, Amartya Sen, Martha Nussbaum e James Heckman, apresentam quanto ao assunto. A princípio será apresentada essa teoria. A seguir, através de uma análise de políticas públicas educacionais e de sistemas de avaliação da educação que vigoram no país, procura-se averiguar se estas já apresentam elementos condizentes com a Teoria do Desenvolvimento Humano. Então, considerando os resultados dessa análise, é verificada como os autores mencionados podem contribuir com a qualidade da educação no país. Entre as políticas e os sistemas de avaliação abordados, encontram-se, por exemplo, o IDEB, o Fundeb, o Programa Mais Educação e o Brasil Carinhoso.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Desenvolvimento Humano. Capacitações. Educação infantil.

ABSTRACT

This work tries to provide a new perspective on Brazilian preschool education: the one from the Human Development Theory and from the approaches that three of its authors, Amartya Sen, Martha Nussbaum and James Heckman present on the subject. At first, this theory is presented. In sequence, through an analysis of the educational public policies and the education evaluation system in effect in the country, it seeks to ascertain if these already present some elements according with the Human Development Theory. Then, taking into consideration this analysis results, it is examined how the mentioned authors can contribute to the quality of education in the country. Amongst the policies and evaluation systems addressed, there is, for example, the *IDEB*, the *Fundeb*, the More Education Program and the Caring Brazil Program.

Keywords: Educational public policies. Human Development. Capabilities. Preschool education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de retorno para cada dólar investido em diferentes idades.....	21
Figura 2 – Número de matrículas da educação infantil de 2007 a 2012.....	30
Figura 3 – Classificação percentil média no teste de matemática PIAT, por quartil de renda.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pessoas de 4 a 17 anos que não frequentavam a escola – Brasil (2009).....	23
Tabela 2 – Investimento público anual direto por estudante.....	31
Tabela 3 – Escolas públicas sem infraestrutura básica: estabelecimentos e matrículas – Brasil, urbano e rural (2009).....	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO.....	12
2.1 A abordagem do desenvolvimento humano.....	12
2.2 Abordagem das capacitações.....	13
2.2.1 Capacitações sob a teoria de Amartya Sen.....	15
2.2.2 Capacitações sob a teoria de Martha Nussbaum.....	17
2.3 James Heckman e a educação infantil.....	18
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	22
3.1 Situação da educação no Brasil.....	22
3.1.1 IDEB.....	24
3.1.2 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).....	25
3.1.3 Prova ABC.....	26
3.2 Principais políticas públicas educacionais brasileiras.....	27
3.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	28
3.2.1.1 Fundeb.....	29
3.2.1.2 Programa Mais Educação.....	32
3.2.2 Brasil Carinhoso.....	33
4 DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	35
4.1 Desenvolvimento humano e as políticas públicas nacionais.....	35
4.1.1 Fundeb.....	35
4.1.2 IDEB.....	36
4.1.3 Programa Mais Educação.....	37
4.1.4 Brasil Carinhoso.....	38
4.2 Desenvolvimento Humano e a educação nacional.....	39
4.2.1 Sen e o desenvolvimento de capacitações e autonomia.....	40
4.2.2 Nussbaum e o papel da família na educação.....	42
4.2.3 Heckman e o desenvolvimento do aprendizado desde os anos iniciais.....	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

O Brasil encerrou 2012 com a 7ª colocação no *ranking* das maiores economias do mundo de acordo com o Banco Mundial (WORLD BANK, 2013), porém seus resultados em classificações internacionais educacionais não são tão promissores, ficando com a 88ª posição entre os 127 países avaliados pela UNESCO (2011) no movimento mundial *Education for All*¹. Essa ampla disparidade entre renda e educação evidencia que os investimentos educacionais, como estão ocorrendo, não estão atingindo os resultados que deveriam, significando que o Brasil evolui economicamente, mas não transmite benefícios disso a seu povo.

A teoria de desenvolvimento humano é analisada neste trabalho como uma possível solução para os problemas educacionais do país, e apresenta o cultivo das humanidades e o desenvolvimento das capacitações dos indivíduos como possíveis respostas viáveis às falhas educacionais brasileiras, usando o crescimento econômico do Brasil como meio de proporcionar maior qualidade de vida à população.

O ensino superior público brasileiro é notável, possuindo uma universidade (Universidade de São Paulo) entre as 200 melhores do mundo, e com várias outras muito bem colocadas no ranking da América Latina, de acordo com a lista *QS Top University Rankings* (QS, 2013)², mas, e o ensino de séries iniciais? Para o desenvolvimento humano a educação básica é uma etapa tão importante de aprendizado quanto o ensino superior e não deve ser menosprezada nas questões da distribuição do investimento. Como Naudeau et al. (2011, p. xiii-xiv, tradução nossa) apontam no guia para o desenvolvimento da primeira infância do Banco Mundial,

No longo prazo, investimentos no desenvolvimento do começo da infância tem como resultado adultos produtivos e bem ajustados socialmente que contribuem com o crescimento econômico do país e ajudam a quebrar o ciclo intergeracional de pobreza, como demonstrado por altos salários, baixa dependência de programas de assistência social, maior acumulação de bens e famílias mais saudáveis. Tais benefícios não só nivelam o campo de ação para crianças de famílias desfavorecidas, como também resultam em sociedades melhores, mais equitativas e mais prósperas.³ (NAUDEAU ET AL., 2011, p. xiii-xiv, tradução nossa)

¹ Do inglês, Educação para Todos.

² Empresa que regularmente divulga listas das melhores universidades do mundo.

³ No original, “*In the long term, ECD [early childhood development] investments yield socially well-adjusted and productive adults who contribute to a country’s economic growth and help break the intergenerational cycle of poverty, as demonstrated by higher wages, lower dependence on social assistance programs, greater*

Mas o que pode ser feito? Como contribuições de autores reconhecidos, expoentes do desenvolvimento humano, como Amartya Sen, Martha Nussbaum e James Heckman podem ser utilizadas para pensarmos novas e diferenciadas abordagens? Como podemos pensar novas políticas educacionais onde uma boa educação não signifique apenas conhecimento mas sim uma formação completa do ser humano? Como entender a importância do foco na educação básica para a construção de sistemas educativos mais eficientes e mais justos? Nesse trabalho exploramos alguns ingredientes para responder a essas perguntas. A análise de cada uma dessas questões demandaria uma monografia separada, mas aqui nosso interesse é em vê-las como partes de um problema maior relacionada ao modo como pensamos e avaliamos a política pública dentro de um contexto brasileiro.

2 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão abordados aspectos básicos quanto à teoria do desenvolvimento humano e serão apresentados os autores principais, seus trabalhos e principais ideias, com foco em uma análise da questão educacional. Muito já foi escrito sobre o tema e não se pretende aqui uma avaliação completa das questões educacionais mas sim uma discussão sobre os elementos chaves para uma política educacional de desenvolvimento humano.

2.1 A abordagem do desenvolvimento humano

Proporcionar as mesmas liberdades básicas a todos os indivíduos, as mesmas oportunidades: é essa a ideia central da teoria de desenvolvimento humano. Ao contrário das demais teorias de desenvolvimento⁴ que se focam apenas no aspecto econômico e que tratam unicamente de questões referentes à renda, esta abordagem prioriza a eliminação das desigualdades presentes em uma sociedade e a equidade de liberdades, de oportunidades, de *capacitações*. Busca uma melhoria nas condições de vida dos cidadãos, proporcionando-lhes a satisfação de questões essenciais à dignidade humana e promovendo sua autonomia.

Um grande instrumento para que a sociedade alcance tais metas é a educação, e a abordagem do desenvolvimento humano oferece uma percepção diferenciada da usual quanto a isso. Ela busca evidenciar a importância de ensinar não apenas a ler, escrever e calcular, mas também a entender e refletir a respeito do que se lê, a formar opiniões, a desenvolver um raciocínio lógico que possibilite ao aluno compreender o que lhe é ensinado com mais facilidade e a ser capaz de levar em consideração que todos devem ter as mesmas liberdades. Evidencia-se também o papel desempenhado pelas emoções e pelo seu desenvolvimento, pois a racionalidade sozinha não é suficiente para a prática da sabedoria (NUSSBAUM, 1990). Uma maneira de perceber o papel da educação no desenvolvimento humano é através de um cultivo tanto das habilidades cognitivas (como o QI) quanto das não-cognitivas⁵, o que acaba por contrastar com o que se percebe em

⁴ Em Sen (1999) é feita referência às teorias utilitarista e rawlsiana como focadas na renda como fim, e não como meio.

⁵ Cunha e Heckman (2010, p.6) exemplificam com “paciência, autocontrole, temperamento, aversão ao risco, preferência temporal”.

muitos casos⁶, onde os alunos parecem ser exclusivamente preparados cognitivamente, de forma a obterem bons resultados em testes. O desenvolvimento humano busca, através da educação de cada indivíduo, reconstruir uma sociedade realmente justa e com verdadeira inclusão, onde todos venham a ter suas liberdades respeitadas.

Para que tenha seus objetivos alcançados, tal teoria de desenvolvimento humano propõe alterações para todos os níveis de ensino, mas apresenta um foco especial para a educação pré-escolar (crianças de zero a cinco anos), pois é imprescindível que ocorram estimulações cerebrais nessa idade, de forma a desenvolver o raciocínio da criança e torná-la apta a adquirir os demais conhecimentos que virão nos períodos seguintes. Como será apresentado a seguir, a partir dos estudos de Heckman (2010), quando se trata de educação, é necessário que haja investimentos substanciais nas fases iniciais de ensino para que estes apresentem retornos mais eficientes e de suma importância nas fases seguintes.

2.2 Abordagem das capacitações

A abordagem das capacitações (ou *capabilities*, como é o termo original do inglês) é abordada tanto por Amartya Sen em seu trabalho, quanto por Martha Nussbaum, de formas um pouco diferenciadas, porém a ideia central da abordagem das capacitações mantém-se a mesma. Trata-se de uma questão de respeito à autonomia das pessoas, de suas capacidades, habilidades e oportunidades, ou seja, dos indivíduos serem capazes de efetivamente realizar uma ação, mas também de terem a liberdade de realizar essa ação. Nas palavras de Nussbaum e Sen (1993, p.30, tradução nossa), capacitação define-se como “a habilidade de uma pessoa de realizar ações que tenham valor ou de alcançar um estado de ser que tenha valor; [capacitação] representa as alternativas combinações de coisas que um indivíduo é capaz de fazer ou ser”⁷.

Tudo o que uma pessoa pode fazer ou ser são seus funcionamentos (do inglês, *functionings*). Trata-se de um espaço informacional para uma teoria parcial de justiça, procurando respeitar certas noções da abordagem do desenvolvimento humano, como

⁶ Nussbaum (2010) aborda o assunto como uma crise silenciosa na sociedade, ilustrando com a omissão das disciplinas de humanidades em relatórios oficiais do governo americano sobre educação e com a insistência de alguns pais para que seus filhos tenham um aprendizado canalizado em questões cognitivas, entre outros exemplos.

⁷ Do original: “a person’s ability to do valuable acts or reach valuable states of being; represents the alternative combinations of things a person is able to do or be”.

tratar as pessoas como fins e não meios (e reconhecer a ideia aristotélica de que meios se diferenciam de fins), aceitar a multidimensionalidade do bem-estar, apresentar uma certa objetividade e representar a questão de equidade de oportunidades.

Os funcionamentos combinam-se em conjuntos de habilidades e capacidades, formando as capacitações dos indivíduos.

Em termos gerais, através da educação é possível estimular uma expansão dos funcionamentos das pessoas e, conseqüentemente, de suas capacitações. Aumentam-se, dessa maneira, as liberdades e oportunidades de cada ser humano, melhorando a qualidade de vida dos membros da sociedade e possibilitando-se uma ampliação da dignidade dos indivíduos. Ou seja, a educação é um importante instrumento na propagação do desenvolvimento humano em nações e sociedades, além de ser ela mesma uma finalidade de grande valor a todos os indivíduos.

Contudo, será que todos os tipos de educação ampliam a dignidade das pessoas? Unterhalter, Vaughan e Walker (2007) mostram como é imprescindível o foco informacional de avaliarmos capacitações, e não apenas seus resultados.

As escolas têm uma responsabilidade social de promover a inclusão social, lidando com questões de diversidade na sociedade, sejam elas raciais, étnicas, de classe ou de gênero. Uma escola que falha ao tratar de diferenças, não promove uma ampliação da dignidade de seus alunos. Segundo as autoras,

Ver a educação como conectada à expansão de aprendizado e de escolhas com valor resulta em uma avaliação da educação que vai consideravelmente além das baseadas apenas na medição de resultados, como números de alunos matriculados, notas em testes, ou renda. Esses indicadores tendem a focar a maximização de resultados específicos (ou ‘funcionamentos alcançados’ em relação com a educação), mas não proporcionam meios de avaliar a proposta geral da educação em relação ao bem-estar humano.⁸ (Unterhalter, Vaughan, Walker, 2007, p. 4, tradução nossa)

Assim, pode-se ter uma educação de baixa qualidade ou más experiências que venham a ocorrer nas escolas e que ocasionem problemas psicológicos nos alunos (como o *bullying*), resultando em desvantagens que podem lhes durar a vida toda, diminuindo as

⁸ Do original: “*Seeing education as linked to expanding learning and valued choices entails an evaluation of education that goes considerably beyond those based solely on outcome measures, such as numbers enrolled, test scores, or income. These indicators tend to aim at maximizing specific educational outcomes (or ‘achieved functionings’ relating to education) but do not provide a means to evaluate the overall purpose of education in relation to human well-being*”

capacitações dos afetados, ao invés de ampliá-las. (UNTERHALTER, VAUGHAN, WALKER, 2007)

2.2.1 Capacitações⁹ sob a teoria de Amartya Sen

Desenvolvimento através de capacitações, conforme Amartya Sen colocou, busca eliminar as privações de liberdade. Ele procura elaborar uma forma de avaliação e comparação de políticas sociais, mantendo a importância das aspirações individuais (UNTERHALTER, 2003). Sen relaciona o acesso à capacidade das pessoas de funcionarem como seres humanos a uma mensuração da qualidade de vida. (SEN, 2003)

A abordagem seniana não trabalha com uma lista pontual das capacitações essenciais à sociedade justa, porém parte do conceito de liberdades instrumentais para especificar o que as pessoas necessitariam para que vivessem como desejam. Assim, são consideradas particularmente as liberdades políticas, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e a segurança protetora (SEN, 1999, p.61). Tais liberdades instrumentais servem para ampliar o leque de capacitações das pessoas, e Sen enfatiza as interligações entre estas liberdades e o fato de que elas “suplementam-se mutuamente e podem, além disso, reforçar umas às outras.” (SEN, 1999, p.61)

Quanto à definição de quais capacitações seriam vitais à sociedade, Sen acredita que cabe à razão pública a tarefa de defini-las, através da discussão, de forma a exercitar a democracia e a escolha social responsável. Sen (1999, p.149) coloca que “o trabalho da valoração pública não pode ser substituído por alguma suposição engenhosamente brilhante”, simplesmente para “fugir da necessidade de levar em conta muitas influências significativas sobre o bem-estar”.

Claramente o que mais incomoda Sen é a ideia de que um seleto grupo estaria apto a decidir as regras que viriam a reger a vida de toda a sociedade, potencialmente desconsiderando vários grupos sociais com ideais diferentes. É essencial que os assuntos sejam debatidos, buscando soluções para divergências e conflitos sociais, evidenciando uma preocupação com o desenvolvimento da liberdade de todos. “Em uma abordagem

⁹ Sen propriamente trata o termo como capacitação apenas, no singular, ao passo que Nussbaum aborda como capacitações, devido a algumas diferenças entre os autores que não cabem a este trabalho, para mais a respeito ver Nussbaum (2011).

orientada para a liberdade, as liberdades participativas não podem deixar de ser centrais para a análise de políticas públicas.” (SEN, 1999, p.149)

O papel crucial da razão pública na prática da democracia torna todo o assunto da democracia proximamente relacionado com o tópico que é central a este trabalho, denominado justiça. Se as demandas da justiça podem ser acessadas apenas com o auxílio da razão pública, e se a razão pública está constituintemente relacionada à idéia de democracia, então há uma relação íntima entre justiça e democracia, com recursos discursivos compartilhados.¹⁰ (SEN, 2009, p. 326, tradução nossa)

Sen (1999) demonstra, através do exemplo do Japão como o “desenvolvimento humano” pode ocorrer antes do desenvolvimento econômico em uma nação, ou mesmo impulsioná-lo e intensificá-lo. Durante anos antes mesmo da (tardia em relação à Europa e Estados Unidos) industrialização japonesa, o Japão apresentava uma excelente educação básica, com taxas de alfabetização mais altas do que as europeias, assim, “o desenvolvimento econômico do Japão foi claramente muito favorecido pelo desenvolvimento dos recursos humanos relacionado com as oportunidades sociais que foram geradas” (SEN, 1999, p.61-62). Tal fato contrapõe aqueles que acreditam que uma expansão da educação, do sistema de saúde, das condições de vida da população em geral seriam apenas um luxo de países ricos e economicamente desenvolvidos.

Sen não fala diretamente sobre o processo e o conteúdo da educação, como Nussbaum o faz, mas seu trabalho e sua teoria são muito utilizados na discussão de políticas educacionais. A questão levantada por Sen (1979) “igualdade de quê?”¹¹ levou a discussões sobre como deve ser definida a igualdade na educação, se por questão de acesso, tratamento, realizações, ou resultados (UNTERHALTER, VAUGHAN, WALKER, 2007). Além disso, apesar de não listar as capacitações cruciais a uma sociedade, ele dá alguns exemplos de capacitações intrinsecamente valiosas que indicam a necessidade de uma boa educação na formação da dignidade do ser humano, como “ser capaz de ler, escrever e se comunicar, participar de atividades literárias e científicas e assim por

¹⁰ Do original: “*The crucial role of public reasoning in the practice of democracy makes the entire subject of democracy relate closely with the topic that is central to this work, namely justice. If the demands of justice can be assessed only with the help of public reasoning, and if public reasoning is constitutively related to the idea of democracy, then there is an intimate connection between justice and democracy, with shared discursive features.*”

¹¹ Nas palavras de Sen “*Equality of what?*”

diante”¹² (SEN, 1984, p. 497). Desse modo, parece que Sen tem uma teoria ‘do bem’ na educação que contempla alguns valores básicos fundamentais a sociedades democráticas.

2.2.2 Capacitações e a teoria de Martha Nussbaum

Nussbaum (2010) demonstra grande preocupação com o desenvolvimento da capacidade de entender como os outros se sentem, como formam suas linhas de raciocínio. Para ela tais fatores são imprescindíveis para a manutenção da democracia. Em suas palavras:

Quando estamos em sociedade, se não aprendemos a ver tanto nós mesmos quanto os outros dessa forma, imaginando uns nos outros capacidades internas de pensamento e emoção, a democracia está destinada a falhar, pois a democracia é construída sobre uma base de respeito e interesse, e estes, por sua vez, dependem da habilidade de ver outras pessoas como seres humanos, e não como simples objetos¹³. (NUSSBAUM, 2010, p. 6, tradução nossa)

Não que ela afirme que somente nisso se baseie uma boa educação e que ensinamentos científicos e técnicos devem ser deixados de lado, pelo contrário, ela reconhece sua grande importância, apenas coloca que inúmeros aspectos essenciais à democracia estão sendo menosprezados no ensino moderno. Nussbaum afirma que as humanidades contribuem para o avanço das demais disciplinas, através do pensamento crítico, do estímulo e criação de uma forte imaginação, da compreensão das diferentes experiências humanas e de um entendimento da complexidade do mundo em que vivemos. (NUSSBAUM, 2010)

Nussbaum (2010) aponta em seu trabalho a importância de apresentar as crianças às humanidades e de fazer uso da arte para desenvolver nelas noções de ética, de compreensão do sentimento alheio e de respeito às liberdades dos outros. Através do teatro, por exemplo, a criança exercita sua capacidade de entender como o outro se sente para poder interpretá-lo, para pôr-se no lugar de outra pessoa. Trabalha-se, dessa forma, com o desenvolvimento do sentido de empatia e de simpatia desde a infância, criando adultos mais conscientes das situações em que os outros se encontram.

¹² Do original: “*be able to read, write and communicate, take part in literary and scientific pursuits and so forth*”

¹³ Do original: “*When we meet in society, if we have not learned to see both self and other in that way, imagining in one another inner faculties of thought and emotion, democracy is bound to fail, because democracy is built upon respect and concern, and these in turn are built upon the ability to see other people as human beings, not simply as objects.*”

A autora utiliza as capacitações de uma forma alternativa à de Amartya Sen. Em seu trabalho, é clara a grande influência aristotélica, o que não é trabalhado por Sen. Através de noções de ética abordadas por Aristóteles, ela elabora uma lista de dez capacitações essenciais a uma sociedade, o que torna sua abordagem mais pontual do que a seniana. Contudo, Nussbaum mantém as capacitações como uma teoria parcial de justiça, assim como são vistas na abordagem seniana, sendo uma busca pela dignidade humana. Como a própria autora explica,

Minha versão, que coloca a abordagem para trabalhar na construção de uma teoria de justiça social básica, adiciona outras noções no processo (noções de dignidade humana, princípios, liberalismo político). Como uma teoria de direitos políticos fundamentais, minha versão da abordagem também emprega uma lista específica de Capacitações Centrais.¹⁴ (NUSSBAUM, 2011, p. 19, tradução nossa)

A lista de Nussbaum foi estabelecida pensando em liberdades tão cruciais que sua ausência reflita em uma vida sem dignidade humana, as dez capacitações centrais¹⁵: vida; saúde do corpo; integridade corporal; sentidos, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; afiliação; outras espécies; brincar e controle sobre os ambientes político e material.

Outra questão imprescindível à autora é a participação da família na educação das crianças. Nussbaum (2010) enfatiza que a educação não cabe somente à escola, mas também em grande parte à família, e que as políticas públicas devem auxiliar os cuidadores a desenvolver as capacitações das crianças, pois são eles os responsáveis pelas primeiras experiências que o bebê tem em sua formação e pelas primeiras habilidades que ele aprende em sua vida.

2.3 James Heckman e a educação infantil

O ponto de vista da teoria de desenvolvimento humano aponta uma noção que comumente não é levada em consideração quando se pensa em como educar as crianças. James Heckman (2008) argumenta que é necessário investir prioritariamente na educação básica em relação às demais fases de ensino no decorrer da vida. É comum que os

¹⁴ Do original: “*My version, which puts the approach to work in constructing a theory of basic social justice, adds other notions in the process (those of human dignity, the threshold, political liberalism). As a theory of fundamental political entitlements, my version of the approach also employs a specific list of the Central Capabilities.*”

¹⁵ Do inglês, *Central Capabilities* (tradução nossa).

investimentos se concentrem em uma etapa apenas, impossibilitando que o cérebro funcione de um modo correspondente com seu potencial. Quando o foco ocorre nos ensinamentos durante adolescência e fase adulta em detrimento da infância, impossibilita-se a formação adequada do cérebro das pessoas, criando obstáculos ao aprendizado futuro.

Durante a infância o cérebro permanece em um constante processo de desenvolvimento, sofrendo o impacto de todos os aspectos da vida da criança, tais como ambiente, nutrição e interações sociais, que possuem efeitos positivos ou negativos nesse desenvolvimento. Heckman (2008) mostra que crescer em ambientes que fornecem experiências adversas, como abuso, negligência e violência doméstica, é uma condição correlacionada com baixo bem-estar, altas taxas de depressão e suicídio, maior uso de drogas e bebidas alcoólicas, baixa performance em empregos e efeitos negativos no desempenho das gerações subsequentes. Entretanto, quando ainda na infância acontece uma melhoria no ambiente na qual a criança está inserida, efeitos parcialmente compensatórios à adversidade são observados, indicando que quanto antes houver uma intervenção, mais benéficos serão seus efeitos em crianças desfavorecidas.

Cunha e Heckman (2010) colocam que a qualidade na formação educacional deve ser igual tanto nos primeiros anos de ensino quanto nos últimos. Um ensino superior de qualidade não “corrige” um ensino inicial falho e deficitário, até porque o cérebro não teve as estimulações necessárias para seu desenvolvimento pleno na fase em que elas deveriam ter ocorrido. Crianças ricas geralmente frequentam escolas particulares e têm, desde pequenas, aulas de música, artes, línguas, entre outras, proporcionando uma evolução do sistema não-cognitivo, assim como do cognitivo, além de serem criadas em ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento de noções de cultura e a receberem uma melhor nutrição alimentar. Crianças pobres, por outro lado, geralmente não têm acesso a muitos desses fatores, e dependem exclusivamente do que o governo lhes disponibiliza, ficando em desvantagem com relação às outras. Heckman e Cunha enfatizam em seu trabalho que quanto mais tarde forem remediadas tais situações de desvantagem, menos efetivas serão tais ações.

A níveis históricos, programas públicos de treinamento para empregos e programas de alfabetização e instrução de adultos (...) que tentam remediar anos de negligência educacional e emocional entre os indivíduos desvantajados têm

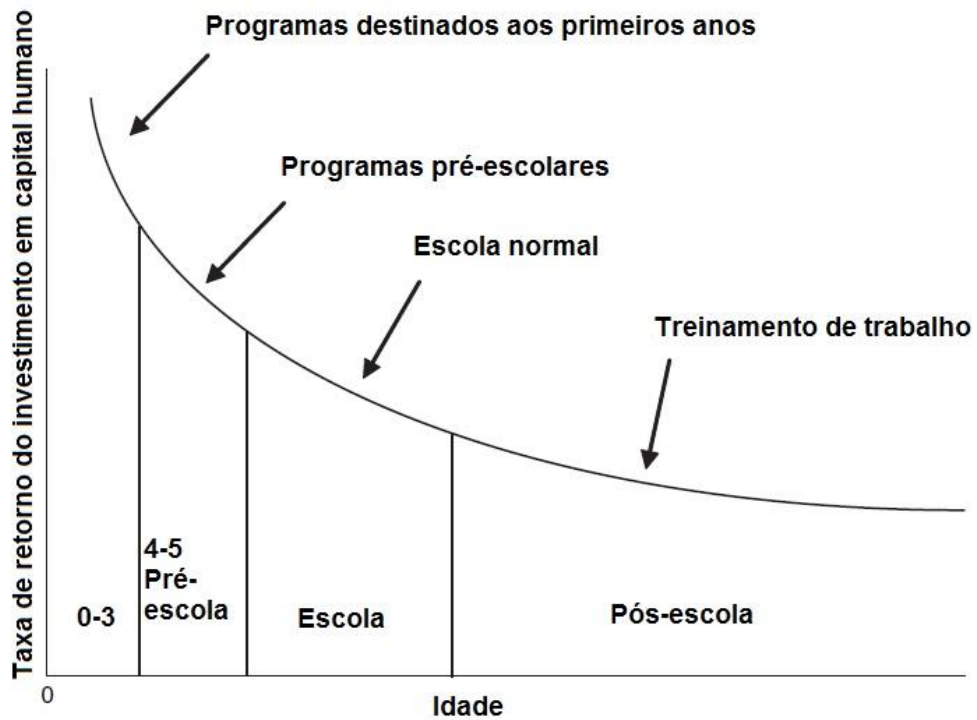
um retorno econômico baixo e produzem baixos resultados para a maior parte das pessoas.¹⁶ (CUNHA; HECKMAN, 2010, p. 4, tradução nossa)

Uma noção fundamental no trabalho de Cunha e Heckman (2010) é a respeito de quando ensinar às crianças. Eles apontam estudos científicos que mostram a existência de idades-chave na capacidade de aprendizado do cérebro humano, através de períodos que ele denomina de sensíveis e críticos. Períodos sensíveis são os estágios nos quais é mais eficiente a produção de certas habilidades; já se a habilidade só pode ser desenvolvida naquele estágio, ele é chamado de período crítico.

Assim, levando em consideração os resultados de vários testes sobre o desenvolvimento infantil, Cunha e Heckman (2010) montaram um modelo para a formação de habilidades com uma tecnologia de estágios múltiplos. Tanto habilidades cognitivas quanto as não cognitivas participam do modelo e, há um fator de auto produtividade que determina que habilidades criadas em um estágio aumentam as habilidades formadas nos próximos, além da questão de complementariedade dinâmica, com a qual habilidades produzidas em um estágio elevam a produtividade do investimento nos estágios seguintes, de forma que habilidades formadas em momentos diferentes sustentam umas às outras. Juntas, a auto produtividade e a complementariedade dinâmica resultam em efeitos multiplicadores, com os quais certas habilidades geram novas habilidades.

¹⁶ Do original: “*At historically funded levels, public job training programs and adult literacy and educational programs (...) that attempt to remediate years of educational and emotional neglect among disadvantaged individuals have a low economic return and produce meager effects for most persons.*”

Figura 1 – Taxa de retorno para cada dólar investido em diferentes idades



Fonte: Heckman (2008, p.311)

Na Figura 1, Heckman (2008) demonstra como o investimento nos anos iniciais oferece retornos mais significativos do que a mesma quantia investida nos períodos seguintes. O rendimento do investimento em educação nos anos iniciais é consideravelmente mais alto do que o das demais etapas. O autor aponta ainda que quanto maior a base de habilidades aos 3 anos de idade, maior a produtividade do investimento subsequente, devido à complementariedade dinâmica.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Neste capítulo serão analisadas a atual situação da educação no Brasil e as principais políticas públicas recentes do país, juntamente com os resultados que ocasionaram, com foco à educação infantil, para que possam ser relacionadas com a abordagem do desenvolvimento humano no capítulo seguinte.

3.1 Situação da educação no Brasil

Políticas públicas educacionais são instituídas a partir da percepção de problemas conjunturais e estruturais que necessitam de uma solução estrategicamente elaborada. Tendo em vista a colocação no ranking que mensurou a educação em 127 países pelo movimento mundial *Education for All*, organizado pela UNESCO (2011), onde o Brasil ficou com a 88ª posição, torna-se evidente a necessidade de uma revisão da abordagem que as políticas governamentais têm tomado ao tentar mudar as condições educacionais brasileiras. Nesta seção será apresentada a situação em que se encontra a educação no Brasil, seus pontos positivos, e os pontos negativos que deveriam receber atenção de políticas públicas governamentais.

A começar pelos gastos públicos com educação, que em 2010 representavam 5,8% do PIB nacional, em sua totalidade, de acordo com dados do INEP (2012a). 84% do volume do PIB gasto com educação (4,9% do PIB do país) destina-se à educação primária e secundária. Em valores reais, o gasto anual por estudante do ensino primário (educação infantil e fundamental) em 2010 foi de R\$ 3.800,92; o gasto per capita do ensino secundário foi de R\$ 3.153,00; e por estudante do ensino terciário, o gasto foi de R\$ 19.140,69. Isso mostra que, apesar de apenas 16% dos gastos ser destinado ao ensino superior, a quantia per capita gasta nesse setor é 5 vezes maior do que a dos demais.

Dados do IBGE (2010) apontam que cerca de 3,8 milhões de pessoas entre 4 e 17 anos se encontravam fora da escola, como se pode observar na Tabela 1. Na tabela a seguir percebe-se que grande parte desse número representa crianças que têm entre 4 e 5 anos de idade e que deveriam estar na pré-escola. Considerando-se o gasto médio por aluno em cada um dos níveis de ensino, estima-se que seriam necessários

aproximadamente R\$ 9,8 bilhões para incluir essas pessoas que estão fora do sistema educacional, ou seja, 0,3% do PIB nacional do respectivo ano (2009). (IPEA, 2012a)

Tabela 1 – Pessoas de 4 a 17 anos que não frequentavam a escola – Brasil (2009)

Idade	Total sem frequentar a escola	População total na faixa etária
4 e 5 anos	1.154.572	5.801.583
6 a 14 anos	966.305	29.201.139
15 a 17 anos	1.727.522	10.353.865
Total	3.848.398	45.356.587

Fonte: IBGE (2010)

Dados do Banco Mundial (World Bank, 2013) e da UNESCO (2013) mostram que, quando se tratava de educação primária, o Brasil, em 2010, gastava 21% do PIB per capita por aluno; menos que os Estados Unidos (22,9%) e que o Reino Unido (26,5%), porém mais que a França (18,7%) e que a média dos países da América Latina e Caribe (14,8%). Porém o gasto do PIB per capita dos Estados Unidos e da França manteve-se razoavelmente estável desde 2004, e mesmo o Reino Unido que aumentou consideravelmente sua percentagem nos últimos anos teve seu ponto mais baixo com 17,5%, ao passo que o Brasil em 2004 gastava apenas 12,8% de seu PIB per capita com educação primária. Analisando os gastos brasileiros por aluno no período da educação primária até o início da educação secundária, houve um aumento de 121% entre 2000 e 2008 (OECD, 2011).

Um dado pouco abordado nas discussões educacionais correntes no Brasil é o das escolas no país trabalharem com uma jornada escolar de 800 horas anuais, enquanto que a média mundial é de 810 horas, e a jornada recomendada pela UNESCO (2007) estaria entre 850 e 1000 horas, pelo menos para a educação primária. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁷ obteve em 2011 uma média de 802 horas na escola no ensino primário, e de 924 horas no ensino secundário, considerando todos os seus países membros (OECD, 2013).

¹⁷ Composta por 34 países membros, a OCDE procura compartilhar experiências de forma a resolver problemas comuns entre as nações, promovendo políticas de avanço econômico e bem-estar social. O Brasil não é membro, mas participa de forma cooperativa (<http://www.oecd.org/about/>).

Para que seja verificada a situação da educação do país e a eficácia das políticas públicas, são criados métodos de avaliação, que funcionam diagnosticando e monitorando a qualidade do sistema educacional. Com a execução de uma política educacional, é necessário que ocorra algum exame, de forma a comprovar que os resultados esperados estejam de fato acontecendo e que os objetivos serão alcançados, ou que é preciso uma reformulação da política. Alguns métodos avaliativos da educação primária brasileira serão abordados nas seções seguintes (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

3.1.1 IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é uma proposta de avaliação da aprendizagem dos alunos através de provas de Língua Portuguesa e Matemática e de alguns indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar). É através do IDEB que é conferida a questão da qualidade proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (que será tratado mais detalhadamente a seguir, na seção 3.2.1).

Os resultados foram mensurados a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil, criada em 2005, e em 2007 também pela Provinha Brasil que foi adicionada com o PDE, incluindo na verificação o desempenho de crianças entre 6 e 8 anos, visando a garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos, conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso formal assumido pelo governo brasileiro em 2013, contando também com os estados e municípios.

A importância do IDEB está em não levar em consideração apenas notas em sua mensuração. Cada escola possui sua nota IDEB, e para que esta melhore é avaliado se o aluno aprende, não repete o ano e frequenta a sala de aula. Isso diferencia a avaliação, pois não incentiva que escolas dificultem demais seu ensino a ponto de causar evasão de alunos, ou facilitem muito, aprovando alunos sem os conhecimentos necessários, como mostram Fernandes e Gremaud (2009, p.13):

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Mas um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p.13)

Em 2005 o resultado do índice nacional foi de 3,8 (em uma escala de 1 a 10), o que levou ao estabelecimento de metas progressivas até 2022, quando o Brasil deve chegar a uma média de acordo com a dos países componentes da OCDE (que foi avaliada em 6,0 em 2005) (SAVIANI, 2007). A evolução dos resultados tem sido positiva. As avaliações têm um caráter bianual e após o resultado de 2005, o Ministério da Educação esperava que em 2007 a nota fosse 3,9, porém as expectativas foram superadas com uma nota de 4,2, valor previsto para o IDEB de 2009. Com a permanência de tal ritmo de crescimento do índice, o Brasil deve ultrapassar os 6,0 pontos determinados e mesmo atingir um resultado condizente com a média corrente da OCDE em 2022 (BRASIL, 2013a).

Para garantir o empenho de todas as escolas em aumentar suas avaliações no IDEB, o Ministério da Educação estabeleceu em conjunto com as Secretarias de Educação de estados e municípios um sistema de metas que considerasse o quanto o Brasil como um todo deve melhorar seu índice, e como cada escola pode colaborar, de modo que todas apresentem um nível de dedicação e esforço semelhante. (FERNANDES; GREMAUD, 2009)

Fernandes e Gremaud (2009) apontam ainda que, como parte do acordo de incentivo à participação e comprometimento das escolas em atingir as metas, foi estabelecido que com base nos resultados de monitoramento, as escolas que alcançassem seus objetivos fossem beneficiadas pelo Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), enquanto que aos municípios com pontuações muito abaixo da média nacional, o Ministério da Educação propõe-se a oferecer auxílio financeiro ou técnico através de recursos do FUNDEB.

3.1.2 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

O IDH é um índice apresentado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU desde 1990 que proporciona uma visão alternativa à puramente econômica para a questão de progresso e desenvolvimento de nações, adicionando à equação os fatores saúde e educação. No relatório de 2013 (UNDP, 2013) o Brasil ficou com a 85ª posição no ranking mundial, junto da Jamaica, com um IDH de 0,730, considerado pelo relatório como uma posição de alto desenvolvimento humano (em primeiro lugar está a Noruega, com um índice de 0,955, e em último se encontram empatadas a República Democrática do Congo e a Nigéria, com um IDH de 0,304). Os fatores ponderados no cálculo do índice

foram a expectativa de vida ao nascer, média de anos de estudo, expectativa de anos de estudo, renda média nacional per capita.

No fator educação, o país apresenta uma média de anos de estudo um pouco abaixo da média mundial, que é de 7,5 anos, enquanto que o Brasil tem uma média de 7,2 anos de estudo, valor bastante inferior aos dos 20 primeiros colocados, que superam todos a média de 10 anos de estudo. No referente aos anos esperados de estudo, os 14,2 anos brasileiros superam a média mundial de 11,6, apesar de também não alcançar nenhum dos 20 países líderes do ranking. O relatório mostra ainda que o Brasil possui uma alta taxa de abandono escolar nos primeiros anos escolares, com uma percentagem de 24,3%, enquanto que a média mundial é de 18%. Entre os 100 primeiros colocados no ranking, apenas outros três países apresentam taxas maiores do que 20%, que são Malta (20,3%), São Cristóvão e Nevis (26,5%) e Bósnia e Herzegovina (26,8%) (UNDP, 2013).

3.1.3 Prova ABC

Instituída em 2011 pelo movimento Todos Pela Educação, tem o “objetivo de aferir o desempenho do sistema de ensino brasileiro em relação à alfabetização e ao conhecimento matemático das crianças” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p.7), avaliando seu desempenho em leitura, escrita e matemática no fim do ciclo de alfabetização, correspondente aos três primeiros anos do ensino fundamental.

No campo da alfabetização, os resultados da Prova ABC permitem diferenciar aquele aluno que ainda está aprendendo a ler e a escrever daquele que já lê e escreve de tal forma que pode seguir aprendendo, buscando informação, desenvolvendo sua capacidade de se expressar, de desfrutar a literatura, de transitar por diversos gêneros, de participar do mundo cultural no qual está inserido.

No campo da matemática, os resultados da prova permitem distinguir aquele aluno que ainda não domina os conceitos básicos da disciplina daquele que já tem condições de compreender as situações numéricas mais corriqueiras do nosso cotidiano e que, na trajetória escolar, pode seguir adiante na aprendizagem dos conceitos mais complexos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p.7)

Na prova realizada em 2012, os resultados obtidos mostraram que 1 em cada 3 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no país possuem conhecimentos suficientes em matemática, sendo que 13,2% das crianças não estavam sequer aptas a contar objetos em uma coleção (o ponto considerado como mais baixo na escala de avaliação). Quando considera-se as diferenças regionais percebe-se que no Norte somente 16,5% dos alunos

atingiu a meta de conhecimentos equivalentes ao 3º ano, enquanto 47,4% atingiram-na no Sudeste. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013)

Na avaliação das habilidades de leitura, 44,5% dos alunos atingiram a meta de conhecimentos desejados para a etapa do 3º ano do Ensino Fundamental, novamente havendo uma grande diferença entre as regiões (a região Sudeste apresentou a maior percentagem, 56,5%, e a região Norte a mais baixa, 27,3%). Enquanto que os resultados em escrita foram os piores, onde apenas 30,1% dos alunos brasileiros mostraram conhecimentos em acordo com sua etapa didática.

Com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído pelo Ministério da Educação em 2012, este assumiu a responsabilidade por realizar avaliações periódicas, de forma que a Prova ABC não será mais realizada. Além das avaliações, o Pacto propõe-se a melhor amparar professores e gestores de escolas para uma maior efetividade na aprendizagem de leitura, escrita e matemática, buscando um melhor aproveitamento dos anos iniciais de escolarização.

Tais indicadores apresentados são de suma importância no aprimoramento da educação no país, demonstrando uma preocupação não somente com a forma de avaliação do nível de aprendizado dos estudantes, mas também com a questão da oferta do ensino, na tentativa de identificar e corrigir as falhas educacionais brasileiras. O IDEB, ao definir como meta uma equiparação do ensino no Brasil ao dos países mais desenvolvidos no mundo, expressa o interesse nacional em oferecer às crianças brasileiras uma educação adequada ao crescimento econômico que o país vêm manifestando. Já ao instituir o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa o Ministério da Educação atenta ao fato de que certos conhecimentos devem ser adquiridos até uma determinada faixa etária para que tenham seu aprendizado adequadamente fixado, ideia que compatibiliza com a abordagem de Heckman (2008) ao ensino de crianças.

3.2 Principais políticas públicas educacionais brasileiras

Para esta seção foi feita uma seleção com as principais políticas públicas brasileiras nos últimos anos relacionadas com a educação infantil, incluindo algumas ações do Plano Nacional de Educação (PNE), composto por 20 metas que apresentam as mudanças que deverão ocorrer na educação brasileira no período 2011-2020 baseado na

equiparação de estudantes brasileiros aos de demais países da OCDE (IPEA, 2012b), propõe que o país aumente seu investimento até que atinja 7% do PIB, com uma revisão desse percentual em 2015.

3.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O PDE é o primeiro Plano Nacional que se propõe a resolver o problema da qualidade da educação brasileira. Lançado pelo MEC em 2007, dá seguimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em acordo com a Constituição atual, previa a criação de planos nacionais de educação plurianuais, e carrega em sua idealização uma forte entonação da teoria do desenvolvimento humano visto que busca construir a autonomia, formando indivíduos com discernimento crítico e criativo (BRASIL, 2007). Reconhece ainda o papel da família na educação, assim como Nussbaum (1990), e enfatiza a equidade de acesso.

Indo além, o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2007, p. 5 e 6)

O PDE é composto por 52 ações do Ministério da Educação que buscam, através de mudanças em todos os níveis de ensino, melhorar a qualidade da educação no país (KRAWCZYK, 2008), entre as ações se encontra o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Plano de Metas do PDE-IDEB, o Piso do Magistério, o Formação, o Transporte Escolar, o Luz para Todos, o Saúde nas Escolas, as Guias de Tecnologias, o Censo pela Internet, o Mais Educação, a Coleção Educadores e a Inclusão Digital.

O PDE assumiu as propostas do movimento empresarial Compromisso Todos pela Educação, que teve iniciativa da sociedade civil e conta com a participação de todos os setores sociais, e ainda com o patrocínio de diversas empresas. O movimento é composto por 5 metas que deverão ser atingidas até o ano 2020:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola;
2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever;
3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série;
4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio;
5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. (SAVIANI, 2007, p. 1244)

A adoção de tais metas é fundamental para garantir que as crianças tenham o desenvolvimento de suas habilidades na idade correta, e para que o propósito do IDEB de equiparação do ensino nacional ao nível educacional dos países membros da OCDE seja alcançado.

3.2.1.1 Fundeb

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) tem seu período de vigor entre 2007 e 2020 e foi criado com a função de estipular um valor mínimo de investimento necessário por aluno da educação infantil ao ensino médio, verificar onde esse investimento não está se realizando e direcionar recursos a essas localidades, tendo como objetivo final universalizar o atendimento geral da educação básica (MENDES, 2012). Sua idealização foi feita com a intenção de corrigir as falhas que foram apontadas no plano precedente, o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), como incluir no plano a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos, aumentar os impostos que compõem o fundo e elevar a complementação da União, pois, como aponta MILITÃO (2011), além de não adicionar novos recursos para manter e desenvolver o ensino, visto que seu foco era a redistribuição de recursos já vinculados à educação (fator que se mantém no FUNDEB), percebe-se ainda que,

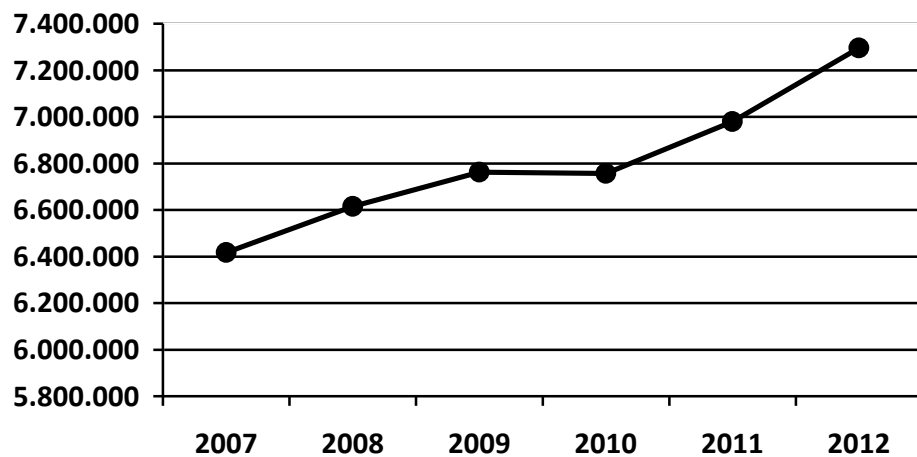
Inspirado na orientação de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, o FUNDEF voltou-se exclusivamente ao financiamento do ensino fundamental e acabou inviabilizando a manutenção e desenvolvimento – em quantidade e qualidade – da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio, que ficaram “órfãos” de recursos com a implantação desse Fundo. (MILITÃO, 2011, p.128)

Alguns desses fatores, porém, não foram percebidos como era esperado. A complementação da União mostra-se maior do que era no Fundef, porém a maior parte do financiamento à educação básica ainda é responsabilidade das esferas estaduais e municipais (entre os recursos repassados, a União complementou com 21,76%, e o que coube aos estados e municípios se deu entre 74% e 85%, de 2007 a 2010) (MENDES, 2012).

Quanto à adesão da educação infantil ao plano, a princípio, teve um fraco crescimento, chegando inclusive a apresentar uma queda no total de vagas entre 2009 e

2010, o que preocupou alguns pesquisadores como Mendes (2012). A autora observou que “este fato nos chama a atenção, pois não parece refletir os anseios de expansão de vagas daqueles que reivindicaram a inclusão da educação infantil como etapa da educação básica a ser contemplada por recursos do FUNDEB” (MENDES, 2012, p. 407). Isso porque, de acordo com Militão (2011), o Fundeb passou a abranger mais etapas da educação básica, porém sem aumentar suficientemente a entrada de recursos, como veremos a seguir. Contudo, em 2011 e 2012 houve crescimento no número de matrículas, e o aumento desde o começo do Fundeb foi de 13,68%, como podemos verificar na Figura 2.

Figura 2 – Número de matrículas da educação infantil no Brasil de 2007 a 2012



Fonte: INEP (2012)

Na Tabela 2 observa-se considerável aumento no investimento público por estudante desde o Fundef até os primeiros anos de Fundeb. Durante a vigência do Fundeb, os investimentos na educação infantil apresentaram menor aumento, com 30,39%, enquanto a primeira fase do ensino fundamental cresceu 76,37%, e a segunda, 80,07%. O ensino médio obteve um crescimento de 38,07%.

Em análise da OCDE (OECD, 2013), o Brasil aparece como o país com a maior desigualdade entre o gasto por estudante do ensino primário e do ensino superior. É comum que a maioria dos países tenha gastos maiores com o ensino superior do que com os demais, mas enquanto a média da OCDE foi de gastos 1,7 vezes maiores entre o ensino

terciário e o primário, o Brasil apresentou em 2010 gastos 4,7 vezes mais altos com o ensino superior em relação ao primário.

Tabela 2 – Investimento público anual direto por estudante no Brasil – 2000 a 2011

Ano	Investimento Público Direto por Estudante (R\$1,00)					
	Níveis de Ensino					
	Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais			De 5ª a 8ª séries ou anos finais			
2000	1.632,82	1.867,37	1.606,16	1.639,02	1.557,44	18.049,86
2001	1.693,21	1.686,24	1.587,46	1.785,63	1.772,09	17.838,94
2002	1.677,55	1.587,84	1.853,75	1.721,45	1.247,27	16.912,12
2003	1.703,81	1.827,31	1.795,69	1.705,93	1.431,66	14.817,88
2004	1.821,73	1.947,20	1.927,84	1.948,94	1.332,61	15.000,89
2005	1.933,18	1.843,06	2.156,86	2.053,92	1.348,02	15.255,09
2006	2.307,49	1.994,82	2.375,38	2.608,28	1.844,37	15.385,16
2007	2.695,48	2.434,86	2.832,91	2.951,52	2.161,45	16.308,97
2008	3.096,89	2.596,10	3.248,44	3.466,02	2.496,88	17.369,60
2009	3.352,70	2.567,62	3.613,58	3.769,32	2.635,08	17.576,03
2010	3.812,72	3.133,81	4.109,84	4.159,11	3.153,00	19.140,69
2011	4.267,28	3.778,27	4.340,59	4.401,24	4.212,39	20.689,86

Fonte: INEP (2012a)

Militão (2011) mostra que, apesar de haver um acréscimo de 15% para 20% no percentual de impostos e transferências que se destinam à educação (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96) e de adicionar ainda 20% de novos impostos (IPVA, ITCMD e ITR), a inserção de novas etapas de ensino no Fundeb acaba por anular esse acréscimo, representando mais alunos do que verbas.

A intenção do Fundeb demonstra-se positiva em sua formulação quando inclui a educação infantil em seu rol de inovações para com o Fundef, porém parece que poderia estar havendo uma maior consideração dessa fase de ensino. O fato de pouco aumentar a disponibilidade de vagas e de possuir os mais baixos níveis de incrementação do investimento por aluno apontam que, apesar de reconhecer a educação infantil como parte da formação estudantil, na prática ela ainda é depreciada em relação às demais fases da educação básica.

Outra questão quanto ao Fundeb é a falta de atenção à qualidade do ensino e às condições de oferta. Como mostra Pinto (2007), os fatores de ponderação do Fundeb poderiam obter maior eficiência se levassem em consideração a duração da jornada de professores e alunos, a quantidade de alunos por turma e a presença de laboratórios e

bibliotecas nas escolas. Como podemos verificar na Tabela 3, a maior parte das escolas públicas não conta com bibliotecas, laboratórios ou quadras para a prática esportiva.

Tabela 3 – Escolas públicas sem infraestrutura básica: estabelecimentos e matrículas – Brasil, urbano e rural (2009)

	Brasil – Total		Urbano		Rural	
	Número	%	Número	%	Número	%
	Estabelecimentos					
Laboratório de informática	119.951	73,6	43.097	53,7	76.854	92,9
Laboratório de ciências	151.906	93,2	69.892	87,1	82.014	99,2
Quadra de esportes	123.214	75,6	46.410	57,9	76.804	92,9
Biblioteca	120.190	73,8	45.719	57,0	74.471	90,1
	Matrículas					
Laboratório de informática	17.262.614	36,7	12.101.250	30,1	5.161.364	76,4
Laboratório de ciências	36.558.650	77,8	30.030.648	74,6	6.528.002	96,7
Quadra de esportes	36.558.650	43,0	14.767.175	36,7	5.430.063	80,4
Biblioteca	21.642.675	46,1	16.667.415	41,4	4.975.260	73,7

Fonte: Ipea (2012a)

Quanto aos laboratórios de informática, porém, é preciso levar em consideração desde 2009 o Ministério da Educação vem distribuindo computadores nas escola da rede pública, com o projeto nacional UCA – Um computador por aluno, que já doou 150 mil computadores em 386 escolas do país (2% da escolas brasileiras), e já está em andamento um projeto para a compra de *tablets* para os alunos (MANDELLI, 2012).

3.2.1.2 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação proporciona às escolas uma ampliação da jornada escolar, de forma a aproximar a criança de uma formação integral, apoiando e propondo o desenvolvimento de ações socioeducativas através de campos como educação, artes, esporte, cultura, lazer, saúde, educação ambiental, natureza e economia, possibilitando uma “ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola” (LECLERC; MOLL, 2012, p.96). O MEC (BRASIL, 2013b, p.5) acredita no programa, pois “[...] integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.”

Iniciado em 2008, o programa tinha como foco primário aprimorar o ambiente escolar das escolas com baixos resultados no IDEB nas regiões metropolitanas. A princípio

foram 1.380 escolas participantes, e em 2011 esse número chegou a 14.995, beneficiando até três milhões de estudantes, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2013c). Até então, não foi realizado um relatório estudando os resultados do programa.

Por enquanto, o programa ainda trata a educação integral através de um “olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável”, apontam Leclerc e Moll (2012, p.97).

3.2.2 Brasil Carinhoso

Ação do Plano Brasil Sem Miséria¹⁸ implantada em 2012 que busca cuidar das crianças em situação de pobreza extrema. Envolve uma complementação do Programa Bolsa Família através de uma perspectiva de atenção integral, sobrepondo a transferência de renda com um reforço na educação e na saúde.

Quanto à transferência de renda a ação aumentou o benefício do Bolsa Família acrescentando R\$70,00 por cada membro da família com até 15 anos. Isso foi decidido porque constatou-se que, à época do lançamento do Plano Brasil Sem Miséria, 42% dos pobres em situação extrema tinham menos de 15 anos. Assim, 8,1 milhões de crianças e adolescentes beneficiaram-se dessa medida, superando a condição econômica de pobreza extrema¹⁹ (BRASIL, 2012b). Esse dinheiro, porém, deve ser acrescentado à renda da família, sob a condicionalidade de que seja respeitada uma frequência escolar mínima, mas sem nenhuma instrução ou mesmo sugestão de que ele venha a ser utilizado como investimento na criança. O programa poderia incluir algum atrelamento desse valor à criança, seja com o oferecimento de palestras aos pais para que estes se envolvam mais na educação dos filhos e sejam instruídos de como esses R\$70,00 podem auxiliar no desenvolvimento da criança, ou mesmo com a distribuição de livros juntamente com o auxílio, de forma a incentivar os jovens a ler. Desse modo pode ser evitado que a criança sirva apenas como instrumento para os pais aumentarem seu ganho do Programa Bolsa Família.

¹⁸ O Plano Brasil Sem Miséria é uma ampliação do Programa Bolsa Família lançado em 2011 que prossegue com a meta nacional de erradicar a pobreza extrema no país, que ainda atinge 16,2 milhões de brasileiros. (BRASIL, 2012a)

¹⁹ Pobreza extrema foi estabelecida pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 2010) como a definição de uma pessoa que vive com menos de US\$1,25 por dia, ou seja, R\$70,00 por mês.

Na educação, o Brasil Carinhoso se propõe ao aumento do acesso das crianças à creche. Dados do INEP (2012b) mostram que em 2012 o país contava com um total de 30.800 creches públicas e com 1.611.054 matrículas. Há ainda um aumento de 66% do valor destinado à alimentação das crianças matriculadas em creches públicas e conveniadas com o setor público (BRASIL, 2012b).

O Brasil Carinhoso preocupa-se ainda com a saúde das crianças, procurando aumentar sua qualidade de vida, combatendo os males que mais prejudicam o desenvolvimento na primeira infância. Uma das medidas é a distribuição de doses de vitamina A, prevenindo sua deficiência que pode provocar cegueira noturna, aumentar o risco de morbidades, mortalidades e a probabilidade de desenvolverem anemia. Outra medida é o aumento da oferta de sulfato ferroso em postos de saúde, mais uma vez combatendo a anemia. Há ainda a distribuição gratuita de medicamentos para a asma, que é a segunda maior causa de internações e óbitos infantis. (BRASIL, 2012b)

4 DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção será verificada a relação entre as políticas públicas educacionais no Brasil e a teoria do desenvolvimento humano, e que mudanças esta tem a oferecer de forma a proporcionar maior qualidade à educação no país, começando pela avaliação de quais aspectos da abordagem do desenvolvimento humano podem ser encontrados nas políticas já introduzidas.

4.1 Desenvolvimento humano e as políticas públicas nacionais

No capítulo anterior foram apresentadas algumas das políticas públicas brasileiras e instrumentos de monitoramento e avaliação desenvolvidos nesses anos recentes, mostrando onde vem sendo focada a atenção do governo quando o assunto é educação. A seguir serão analisadas tais políticas sob a ótica do desenvolvimento humano em busca de pontos a serem aperfeiçoados e trabalhados no intuito de prover mais qualidade ao ensino infantil no Brasil. A princípio será realizada uma análise individual das políticas já introduzidas na seção 3.2, para que então se verifique o conjunto das ações governamentais.

4.1.1 Fundeb

Como apontado na seção 3.2.1.1, ao estabelecer como meta simplesmente uma equalização dos recursos financeiros destinados a cada aluno, o Fundeb deixa de abordar algumas questões essenciais quando se trata de educação. É importante aumentar os investimentos públicos por aluno, porém garantir igual acesso dos estudantes a uma ampliada infraestrutura educacional e a uma boa qualidade de ensino são políticas cruciais. O Fundeb foca-se exclusivamente na questão financeira, quando poderia aproveitar a oportunidade para ponderar também demais fatores que afetam a aprendizagem das crianças. Não está sendo questionada sua função como um fundo, mas sim seus critérios na distribuição de recursos.

Um dos grandes desafios do ensino em termos de qualidade é tornar as aulas e as escolas mais atrativas aos alunos. A transmissão de conteúdos realizada de forma exclusiva por meio de aulas expositivas torna o ensino cansativo e desinteressante às crianças e aos jovens ávidos por experimentar e fazer descobertas. A existência de materiais pedagógicos adequados para ilustrar as

aulas, assim como de espaços específicos para experimentar e praticar o que se está ensinando, tem papel importante na tarefa de facilitar o aprendizado e tornar os conteúdos de ensino mais significativos, contribuindo para melhorar o desempenho dos estudantes e seu interesse pelas aulas. (IPEA, 2012a)

Pinto (2007) coloca que as ponderações de quanto deve ser investido em cada escola deveriam ser feitas levando em consideração as condições de oferta de cada instituição de ensino, tais como a razão alunos/turma, presença de biblioteca e de recursos audiovisuais e nível de formação dos profissionais, entre outras.

Outra questão é o baixo envolvimento da União, que não participava com recursos durante o Fundef, mas que mantém sua contribuição com o fundo menor do que 0,2% do PIB, sendo que em 2005 (dois anos antes do Fundeb entrar em vigor), sua parte na arrecadação tributária no país foi de 58%, cerca de 21,6% do PIB no mesmo ano (PINTO, 2007). Ou seja, passou a colaborar com o fundo, mas teria condições de oferecer maior apoio ao Fundeb, de modo a auxiliar no cumprimento das metas educacionais brasileiras.

4.1.2 IDEB

Como mensurador da qualidade do ensino nas escolas brasileiras o IDEB é um diferencial em relação às provas que avaliam apenas os conhecimentos finais dos estudantes, sem considerar a trajetória das crianças até aquelas provas, ou mesmo tudo pelo qual elas passam durante seu período na escola e em sua rotina em sala de aula. Ao inserir em seus quesitos de apreciação fatores como evasão escolar e taxas de repetência dos alunos, alcança-se um patamar de avaliação mais considerável e condizente com a ideia de proporcionar um nível mais alto de qualidade de educação às crianças brasileiras. Porém, assim como o Fundeb não pondera a situação física das escolas, nem se aprofunda na questão do porquê de os alunos irem mal nas provas.

Menezes-Filho (2007) fez um estudo analisando econometricamente os resultados do SAEB em relação a diversas variáveis, para descobrir quais afetavam o desempenho dos alunos nas provas. Entre as conclusões às quais ele chegou estão o fato de que alunos com maior número de horas-aula diárias tiveram notas melhores. Quanto aos professores, a única variável que apresentou algum impacto foi sua idade, dando a entender que “docentes com mais de 49 anos que permanecem lecionando conseguem transmitir mais conhecimento para seus alunos” (MENEZES-FILHO, 2007, p.15). Os resultados mostram ainda que alunos que fizeram pré-escola tiveram um desempenho melhor do que

os que não fizeram. No relativo às famílias, o estudo mostrou que ter uma mãe com ensino superior melhora os resultados do aluno, e que a escolaridade média das mães de todos os alunos da escola tem um impacto positivo ainda maior do que o do nível de escolaridade da própria mãe.

Existem várias explicações para este resultado. Pode ser que mães mais escolarizadas aumentem a pressão sobre a escola para melhorar a qualidade do ensino, ou que o professor tenha mais facilidade de transmitir conhecimento e motivação para ensinar numa classe com melhor background familiar, ou ainda que os alunos com mais dificuldades sintam-se estimulados pela presença de alunos mais capazes. (MENEZES-FILHO, 2007, p.17)

O autor, porém, apesar de incluir 77 variáveis em seu estudo, conseguiu explicação para apenas 25% da variação de notas dos alunos, levando Menezes-Filho (2007) à conclusão de que a maior parte da nota é explicada por características não-observáveis, como esforço, dedicação, motivação, inteligência e facilidade de aprendizado do aluno, e didática, esforço e preparação do professor. Biondi e Felício (2007) e Araújo e Siqueira (2010) também realizaram análises econométricas do SAEB, chegando a resultados similares.

4.1.3 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação demonstra certa preocupação em manter as crianças nas escolas por mais tempo do que o normal de aula, através de ações atrativas às crianças, devido a seu caráter interativo que muitas vezes proporciona diversão aos alunos. Como visto na seção 4.1.2, quanto maior o número de horas-aula diárias, melhores as notas dos alunos. Por ser um programa recente, ainda não há uma avaliação em nível nacional de seus resultados, apenas alguns estudos dedicados ao programa em cidades ou escolas específicas, como Matos (2011), Pires *et al.* (2012) e Klug, Rosado e Bairros (2012) que ao analisar o programa em cidades do Rio de Janeiro, Tocantins e Rio Grande do Sul chegaram às mesmas conclusões: houve uma melhoria no desempenho dos alunos, porém é necessário investir na infraestrutura das escolas, para que elas tenham espaço adequado às oficinas que o programa oferece.

O programa acerta ao tentar proporcionar atividades socioeducativas às crianças em horários alternativos aos de aula, ampliando a jornada escolar com o desenvolvimento de ações diversificadas que têm o potencial de exercitar habilidades não-cognitivas nas crianças, e os resultados positivos já vêm sendo observados, mesmo que em

pequena escala, como apresenta Pires et al. (2012) que verificou em uma escola do Tocantins um aumento nas taxas de aprovação entre 2010 e 2011, e uma diminuição nas taxas de abandono. Com mais tempo de programa será possível averiguar se haverá benefícios nacionais e permanentes.

4.1.4 Brasil Carinhoso

O êxito Ação Brasil Carinhoso se dá por ir além da transferência de renda, assumindo ainda compromissos na educação e na saúde das crianças. Aumentou consideravelmente a abrangência do Programa Bolsa Família ao beneficiar mais 8,1 milhões de pessoas e também demonstrou maior preocupação com as crianças do país (BRASIL, 2012b).

Se o Brasil Carinhoso obtiver êxito em garantir acesso à creche para a camada mais pobre da sociedade, certamente assegurará que muitas mães e pais possam trabalhar mais e com mais segurança de estarem seus filhos em um ambiente apropriado. Isso torna-se particularmente importante visto que o Censo Demográfico de 2010 revelou que 18,6% das famílias únicas e conviventes principais²⁰ brasileiras são compostas por um pai ou uma mãe sem cônjuge, sendo que um quarto destas não contam com a ajuda de parentes.

Por não ser uma fase obrigatória na formação estudantil, a creche acaba, muitas vezes, não sendo valorizada como parte fundamental na educação de uma criança. Se os pais não fornecem a atenção necessária nestes anos iniciais, torna-se imprescindível a necessidade de uma creche de modo que não se forme uma lacuna na aprendizagem infantil. Como apresentam Cunha e Heckman (2010), cada habilidade tem seu tempo certo a ser ensinada, para que a criança possa aprendê-la e evoluí-la ao máximo e, como dito anteriormente, quanto mais tarde esses ensinamentos se dão em relação à idade de melhor aprendizagem, menos eficazes eles são, podendo causar danos vitalícios às pessoas. Baseados nos estudos de Knudsen et al. (2006), Newport (1990), Pinker (1994) e Hopkins e Bracht (1975), eles apresentam os seguintes fatos:

²⁰ O IBGE ao realizar o censo demográfico brasileiro faz uma diferenciação que não é comum nos outros países, a de famílias conviventes. São os casos em que há mais de uma família vivendo no mesmo domicílio, como quando o filho de um casal se torna pai, mas permanece na casa de seus pais com seu filho, formando assim uma família convivente secundária, ao passo que seus pais representam a família convivente primária. Para mais especificações a respeito, ver ALVES (2005).

[...] tanto em espécies animais quanto na humana, há evidências concretas de períodos críticos e sensíveis no desenvolvimento da criança. Algumas habilidades ou traços são mais prontamente adquiridos em certos estágios da infância do que outros traços. Por exemplo, em média, se um segundo idioma for aprendido antes dos 12 anos, a criança a falará sem sotaque. Se sintaxe e gramática não forem adquiridas logo cedo, elas aparentam ser muito difíceis de aprender mais tarde na vida. [...]

Diferentes tipos de habilidades parecem ser manipuláveis em idades diferentes. Resultados de QI estabilizam-se mais ou menos aos 10 anos de idade, sugerindo um período sensível para sua formação antes dos 10 anos.²¹ (CUNHA; HECKMAN, 2010, p. 4, tradução nossa)

Assim, quanto antes a criança receber acompanhamento pedagógico profissional de qualidade, maiores as chances de que seu cérebro se desenvolva adequadamente. O mesmo vale para a alimentação, pois muitos cuidadores, principalmente quando se fala em pobreza extrema, não têm condições de fornecer as calorias e os nutrientes necessários ao desenvolvimento correto de seus filhos, e, ao aumentar o número de vagas em creches, o governo possibilita que mais crianças tenham acesso a uma refeição nutricionalmente adequada.

Na questão da saúde, é elementar que os postos de saúde estejam equipados para lidar com as principais causas de complicações na saúde infantil no país. Problemas simples como a carência de certas vitaminas não devem chegar ao extremo de causar sequelas permanentes, muito menos a morte de crianças. Logo faz bem o governo atentar a essa situação, assim como à questão da asma. Certo nível de qualidade de vida na infância é essencial para que as crianças cresçam e tornem-se trabalhadores dignos, de forma, inclusive, a serem capazes de permanecer fora de uma posição de pobreza extrema por conta própria.

4.2 Desenvolvimento Humano e a educação nacional

A partir da teoria do desenvolvimento humano é possível apontar alguns tópicos chave não abordados pelas políticas públicas educacionais brasileiras, como o desenvolvimento de maior autonomia e de mais capacitações aos alunos(as), como diria Sen; e o fortalecimento do papel da família, tão essencial a Nussbaum; e mais estímulos

²¹ No original, “[...] in both animal and human species, there is compelling evidence of critical and sensitive periods in the development of the child. Some skills or traits are more readily acquired at certain stages of childhood than other traits. For example, on average, if a second language is learned before age 12, the child speaks it without an accent. If syntax and grammar are not acquired early on, they appear to be very difficult to learn later on in life. [...]

Different types of abilities appear to be manipulable at different ages. IQ scores become stable by age 10 or so, suggesting a sensitive period for their formation below age 10.”

para que as crianças desenvolvam certas noções e habilidades na idade correta, questão fundamental no trabalho de Heckman.

4.2.1 Sen e o desenvolvimento de capacitações e autonomia

Quando ganhou o Prêmio de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel em 1998, Sen dedicou seu prêmio em dinheiro à criação do projeto Pratichi, na Índia, com o qual procura aumentar a equidade e a eficiência na educação e na saúde, através de uma ampliação de capacitações e da expansão das oportunidades sociais da população (PRATICHI, 2013). Além de auxiliar a população com intervenções humanitárias quando necessárias (como quando houve um ciclone em 1999 e um terremoto em 2001 em cidades indianas), o projeto conta com a elaboração de estudos empíricos que levaram a um plano de ação com recomendações quanto a modificações a serem feitas na educação primária baseadas em pesquisas realizadas na região de Bengala Ocidental, estado indiano. Entre as recomendações estão um aumento no papel e na eficiência dos professores, a criação de comitês de pais e mestres (especialmente em se tratando de famílias de camadas socioeconômicas mais baixas), o fornecimento de merendas nas escolas de forma a manter as crianças bem nutridas, um aprimoramento do decadente sistema de inspeção escolar indiano, a provisão de mais instalações educacionais, com uma melhor administração financeira do sistema educacional, e a redução da necessidade da contratação de professores particulares devido à ineficiência das escolas (PRATICHI, 2009).

Tais recomendações são específicas ao ensino indiano devido aos resultados de pesquisas realizadas pelo Pratichi, que constataram problemas com essas questões, como, por exemplo, o fato de 64% dos alunos da rede pública pagarem professores particulares, e de 54% dos alunos que não têm aulas particulares não as terem por não poderem pagar por elas, fazendo da Índia “um dos poucos países que julga ser necessário um tutor particular mesmo nos primeiros estágios da educação primária”²² (PRATICHI, 2009, p. 13, tradução nossa). A relevância das questões levantadas, porém, são válidas em qualquer lugar, como a participação dos pais na educação dos filhos, a importância de

²² Do original, “[...] one of the very few countries in the world in which private tuition is thought to be necessary even at the earliest stages of primary education.”

trabalhar com os professores de forma a cumprirem com as obrigações da profissão e a prestarem atenção especial a crianças de famílias desfavorecidas, de fornecer alimentação adequada aos alunos e de inspecionar constantemente as escolas submetendo-as a avaliações.

Em parte as políticas públicas brasileiras parecem estar direcionando atenção aos mesmos fatores, com as avaliações do IDEB e o projeto de merenda escolar do Brasil Carinhoso. A importância que a atenção dos pais tem no desenvolvimento e no aprendizado das crianças, porém, ainda não é abordada por nenhum tipo de política pública, como veremos na seção seguinte.

Sen (1999) afirma que educação pública é uma importante ferramenta na criação de oportunidades sociais, contribuindo com o desenvolvimento econômico e com a redução das taxas de mortalidade, e ele (1992) considera ainda que, apesar de não possuir uma lista das capacitações essenciais à sociedade como Nussbaum, entre todas as capacitações, educação é uma das cruciais ao bem-estar. Educação é uma capacitação básica para Sen, por afetar o desenvolvimento e a expansão das demais capacitações (WALKER; UNTERHALTER, 2007). Portanto o essencial para Sen é que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de educação, o que é uma meta das políticas públicas brasileiras, mas ainda não foi alcançada (deve-se ter em mente, porém, a questão abordada na seção 2.2 de que uma educação de má qualidade pode trazer desvantagens à criança, ao invés de benefícios, de forma que é sempre necessário trabalhar para qualificar o ensino, visando justamente trazer benefícios à população). Não há vagas em creches para todas as crianças e muitas acabam por não ter acesso, ficando em listas de espera ²³(MAIS, 2013), e nas outras fase de ensino, muitas crianças não têm acesso a uma infraestrutura básica em suas escolas, recebendo um aprendizado diferenciado por não terem acesso a computadores, a áreas próprias para a prática de esportes ou a uma biblioteca na escola.

Pode-se dizer que o planejamento das políticas públicas do Brasil já está de acordo com a abordagem de Sen, pois o acesso universal à educação é uma das metas, e ainda, no referente ao desenvolvimento de capacitações e à promoção de autonomia, as políticas já estão encaminhadas para resolver os problemas existentes, como observa-se no

²³“Mais de 156 mil crianças aguardam por vagas em creches públicas de SP”, aponta o jornal eletrônico G1 São Paulo (<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/11/mais-de-156-mil-criancas-aguardam-por-vagas-em-creches-publicas-de-sp.html>).

Programa Brasil Carinhoso, que trata de questões financeiras, educacionais, nutricionais e de saúde. Logo, trata-se de uma questão de tempo, pois ao que tudo indica, as metas do PDE não serão plenamente alcançadas até 2020, conforme o estipulado, e talvez seja o caso de reforçar a execução das políticas públicas com mais investimento e maior fiscalização com o gasto das verbas já alocadas.

4.2.2 Nussbaum e o papel da família na educação

Nussbaum (2010) realça a importância da participação de cuidadores e familiares na educação das crianças, mostrando que não cabe somente à escola o dever de formar seres humanos. Muitos pais, seja por acreditarem que educação vem exclusivamente da escola ou por possuírem uma jornada de trabalho muito intensa, acabam por não dedicar tempo a seus filhos, perdendo ótimas oportunidades tanto de criar laços afetivos, quanto de passar lições que só terão o impacto correto nas crianças quando vindas dos pais.

São muitos os meios através dos quais os pais podem auxiliar na educação das crianças. Peterson (1989) comenta como a simples leitura de um livro para a criança ou a discussão a respeito de um programa de televisão contribuem para a formação dos filhos e ressalta ainda os benefícios de agir como um tutor, como um professor particular de seus filhos. O singelo ato de sentar com a criança e ajudá-la com a realização de seu dever de casa (refiro-me aqui a fazer os exercícios com ela, e não por ela) pode vir a ser incomensuravelmente vantajoso ao aprendizado e à motivação de um estudante.

No ensino público brasileiro isso provavelmente torna-se mais complicado pois muitos pais não possuem muitos anos de estudo, isso não significa, porém, que não possa existir interesse na educação das crianças, podendo os pais até mesmo aprender com seus filhos, que estarão reforçando seus conhecimentos ao compartilhá-los com os pais.

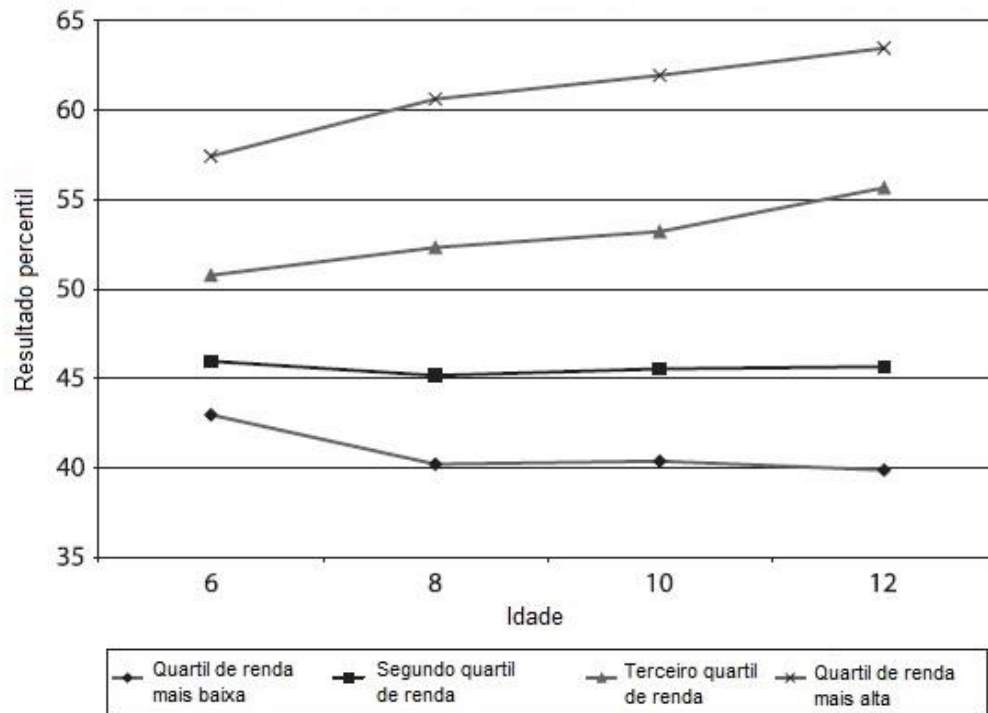
É possível criar programas de incentivo à participação parental na educação dos filhos, como o *Reading Is Fundamental* (do inglês, “Ler é Fundamental”), um equivalente norte-americano ao brasileiro Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e também tem como principal objetivo que todas as crianças do país sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. A versão dos Estados Unidos, entretanto, conta com

um importante diferencial: a participação da família no projeto. Uma de suas dimensões chama-se *Family of Readers* (do inglês, Família de Leitores), que oferece cursos para habilitar pais a escolherem livros para ler às crianças, a ler em voz alta e a ajudar seus filhos e sua comunidade na criação de eventos e cronogramas de leitura (RIF, s.d.). Percebe-se um incentivo à interação familiar com a escola que não se nota nas políticas brasileiras. Não se trata de uma ideia de difícil implementação, visto que os cursos aos pais podem ser oferecidos pelos próprios professores das crianças na escola, seria apenas uma questão de incentivar os pais a participarem, o que poderia acontecer através do Programa Brasil Carinhoso, como visto na seção 3.2.2.

Um outro exemplo é o *Parents Early Education Partnership* (do inglês, “Parceria Educacional Inicial com os Pais”) do Reino Unido, que tem como proposta maximizar as oportunidades diárias que os pais têm de educar suas crianças, com o objetivo de que cada pai ofereça a seus filhos o melhor ponto de partida possível na escola. Trata-se de um trabalho direto com as famílias, mostrando-as as atividades diárias entre pais e crianças desde quando ainda são bebês, como brincadeiras, conversas, músicas e histórias a serem contadas, que trazem benefícios para o desenvolvimento posterior das crianças e a compreensão do porquê disso acontecer. Isso promove o envolvimento dos pais na educação de seus filhos desde muito cedo, tornando-os conscientes do desenvolvimento destes, e ajuda as crianças a criar boas bases para a alfabetização e para uma autoestima fortalecida (PEEP, s.d.).

Na Figura 3, Cunha e Heckman (2010) apresentam os resultados do teste de matemática PIAT (*Peabody Individual Achievement Test*, um teste de desempenho estudantil), mostrando que fatores como a escola têm pouco impacto quando se relaciona crianças de diferentes conjuntos socioeconômicos, devido aos recursos que elas têm disponíveis desde o começo da infância, e que abrem lacunas na formação de habilidades entre grupos de diferentes níveis de renda. Por isso é necessário maior empenho e atenção por parte da família no desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida da criança.

Figura 3 – Classificação percentil média no teste de matemática PIAT, por quartil de renda



Fonte: Cunha e Heckman (2010)

Peterson (1989) menciona ainda a importância de os pais encorajarem os estudos e de conversarem a respeito do que acontece na escola. Assim, evita-se que a criança veja a escola como uma mera obrigação e demonstra-se a ela o valor da aprendizagem, despertando interesse em estudar. Gomide *et al.* (2005) explica como demonstrações de afeto e carinho por parte dos pais, assim como um comportamento moral exemplar influenciam positivamente os filhos, criando uma base comunicativa na família, fundamentada em honestidade, generosidade e um senso de justiça que farão parte do cenário do crescimento da criança, influenciando-a em sua vida. Já práticas negativas como a falta de afeto e de atenção, excesso de fiscalização da vida dos filhos, inconsistência em julgar as ações das crianças, deixando seu humor determinar punições e recompensas, abuso físico e falta de disciplina ao cobrar o cumprimento de regras acarretam em inúmeros problemas psicológicos à criança, resultando em depressão, estresse e falhas nas habilidades sociais. Isso tudo demonstra o quão importante é o envolvimento dos pais na

educação de seus filhos, com empenho em criar um lar afetivo e baseado em confiança e comunicação.

4.2.3 Heckman e o desenvolvimento do aprendizado desde os anos iniciais

Apesar dos recentes esforços em forma de políticas públicas para valorizar a educação básica no Brasil, esta ainda não recebe a devida atenção. A falta de vagas em creches de todo o país põe em risco a resolução da meta do PNE de oferecer acesso universal ao atendimento escolar da população de 4 e 5 anos até 2016 (BRASIL, 2010). Um relatório do Banco Mundial (2011) mostrou que o Brasil tem o menor gasto por estudante em educação pré-escolar entre os países analisados pela OCDE, com um valor anual de US\$1.315,00 por aluno em 2006, enquanto o valor mais alto foi dos Estados Unidos, com US\$8.867,00, e o gasto médio entre todos os países analisados foi de US\$5.260,00 por aluno. O mesmo relatório mostrou ainda que apenas 11,7% das crianças brasileiras entre 0 e 3 anos de idade frequentava a creche e 57,0% das crianças entre 3 e 6 anos frequentava a pré-escola, sendo que em países desenvolvidos é comum que pelo menos 80% das crianças com idade entre 3 e 4 anos esteja em creches e pré-escolas.

Para Cunha e Heckman (2010), é imprescindível que haja um forte investimento na educação desde os primeiros estágios da infância, pois, como visto na seção 2.3, é quando se desenvolvem mais facilmente habilidades que terão um papel chave na formação dos indivíduos. Creches públicas equipadas de profissionais preparados ajudam a intervir em famílias “desfavorecidas”, como as chama Heckman, aumentando o aprendizado das crianças e estimulando-as desde cedo. O Banco Mundial aponta em seu guia para o desenvolvimento na primeira infância (NAUDEAU et al., 2011) que crianças pobres geralmente não estão prontas para aprender quando chegam à primeira etapa do ensino fundamental. Isso acontece por suas habilidades não se desenvolverem adequadamente, por possuírem problemas em sua saúde física, mental ou emocional e por não serem capazes de se relacionarem com os outros. Todas essas características dependem do ambiente e dos estímulos aos quais as crianças foram expostas em seus anos iniciais de vida.

Cunha e Heckman (2010) apresentam a formação de habilidades como um processo tecnológico de estágios múltiplos. Os estágios mais eficientes no desenvolvimento de certas habilidades são os períodos sensíveis, e quando uma habilidade

só pode ser formada em um determinado período, este chama-se período crítico. Existe ainda nesse método um caráter auto produtivo, visto que habilidades aprendidas em um estágio têm um impacto positivo nas adquiridas em estágios seguintes, reforçando seu aprendizado. É esse fator que torna tão importante o investimento no desenvolvimento de habilidades o quanto antes na vida da criança, pois maior poderá ser seu acúmulo de capacidades. Isso faz de uma educação infantil de qualidade um dos instrumentos mais importantes na elaboração cerebral humana.

Outro fator apontado pelos autores é o de complementariedade dinâmica, com o qual a habilidade formada em um período aumenta a produtividade do investimento nos períodos seguintes. Nesta linha de pensamento é que se insere outra questão fundamental a Cunha e Heckman (2010), a de que não apenas deve haver investimento nos anos iniciais, mas que este deve ser acompanhado por igual investimento nos estágios seguintes, justamente para que haja um aproveitamento da complementariedade do processo, pois “complementariedade tem uma face dupla. É essencial investir desde cedo, para que sejam obtidos resultados satisfatórios na fase adulta. Contudo, também é essencial investir posteriormente para colher os frutos do investimento na infância”²⁴ (CUNHA; HECKMAN, 2010, p.10, tradução nossa). São esses os fatores que devem basear a formulação de políticas públicas e que demonstram o porquê dos altos custos e fracos resultados das tentativas de remediar a falta de investimento e de dedicação nos primeiros anos da infância.

Dois experimentos realizados nos EUA tiveram resultados condizentes com a abordagem de Heckman (2008), o *Perry Preschool Program* e o *Abecedarian Program*, que ocorreram respectivamente nos anos 60 e 70, onde crianças desfavorecidas foram selecionadas e divididas em grupos de controle e de tratamento. O primeiro foi um programa pré-escolar com 2 horas e 30 minutos de sessões diárias em sala de aula pela manhã e 90 minutos com um professor em casa pela tarde, e os grupos foram acompanhados até que os participantes atingissem 40 anos. Já o *Abecedarian Program* consistia em um período de 6 a 8 horas por dia, 5 dias por semana, e houve um acompanhamento até os 21 anos dos participantes.

²⁴ Do original, “*complementarity has a dual face. It is essential to invest early to get satisfactory adult outcomes. But it is also essential to invest late to harvest the fruits of the early investment.*”

No *Perry Preschool Program* o grupo de tratamento teve um aumento inicial de QI que aos 10 anos igualou-se ao do grupo de controle, porém mesmo assim o grupo de tratamento obteve resultados melhores em testes de desempenho aos 14 anos, atingiu níveis mais altos de escolaridade, precisou menos de educação especial, recebeu salários mais altos, foi mais propenso a possuir um imóvel e menos propenso a depender de auxílios governamentais, assim como a ser preso. Isso leva Heckman (2008) à conclusão de que houve um importante desenvolvimento de habilidades não cognitivas durante o tratamento. Os participantes mais jovens a entrar no *Abecedarian Program*, que procurou acompanhar toda a infância das crianças, começando antes que elas completassem 1 ano de idade, apresentaram ganhos de QI em relação ao grupo de controle que se mantiveram pelo menos até o começo da fase adulta.

Tais programas expressam a eficácia de intervenções na infância de crianças desfavorecidas, mostrando que, por menos condições socioeconômicas que as famílias tenham para oferecer a seus filhos, quando estes recebem educação de qualidade e estímulos cerebrais desde cedo, esse fato pode significar um desenvolvimento não cognitivo que permanecerá com o indivíduo até a fase adulta, dando-lhe uma perspectiva de futuro mais otimista, com maior capacidade de tomar as decisões certas na vida e de obter um emprego digno. Ou seja, proporcionando autonomia às pessoas.

Como pode ser percebido na seção 3.2, a atenção dedicada pelas políticas públicas aos primeiros anos da infância ainda é insuficiente. Ilustra-se isso com o fato de que, apesar de haver metas para que todas as crianças a partir de 4 anos de idade estejam na escola até 2020, em 2012 houve um déficit de 215.825 vagas em creches e pré-escolas só no estado do Rio Grande do Sul (FERREIRA, 2013), e em São Paulo 12.071 crianças conseguiram suas vagas através de ordem judicial somente no ano de 2013 (SOUZA, 2013). Enquanto isso, o investimento público direto por estudante do ensino superior é cinco vezes maior do que o valor correspondente à educação básica (conforme observado na seção 3.2.1.1), não correspondendo com o que as evidências empíricas apresentadas por Cunha e Heckman (2010) e por Heckman (2008) apontam que seria o correto, pois, como visto anteriormente, a falta de investimento nos anos iniciais ocasiona em altíssimos custos de remediação e baixa eficácia.

Assim, através de Heckman (2008) nota-se que uma grande questão que deveria ser mais enfaticamente abordada por políticas públicas no Brasil é a desigualdade

no investimento entre as etapas de ensino, que favorece o ensino superior, em detrimento dos demais, perdendo a oportunidade de desenvolver habilidades nas crianças que facilitariam o aprendizado nas etapas seguintes.

Heckman (2008) demonstra que o investimento na educação pré-escolar traz benefícios a toda a sociedade, não só ao aumentar a produtividade dos gastos nas etapas seguintes de ensino, mas também pois essa fase tem grande potencial de desenvolver habilidades não cognitivas nas pessoas, o que resulta em adultos com melhor capacidade de tomar as decisões corretas, com menos chances de envolvimento em crimes e com maior autoestima e determinação, o que proporciona melhores oportunidades no mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua concepção, as políticas brasileiras não estão em total desacordo com as ideias do desenvolvimento humano. Percebe-se nelas a tentativa de mudar a situação atual da educação básica no país, porém novas medidas podem ser tomadas tendo como base as abordagens apresentadas, e poderia haver maior investimento por parte do governo para que as metas traçadas pelo Compromisso Todos pela Educação e assumidas pelo PDE fossem de fato cumpridas até 2020. O importante é que o governo aja na melhoria do ensino brasileiro, pois é incompatível que uma das dez maiores economias do mundo tenha uma classificação tão baixa em um *ranking* educacional, indicando descaso com a população ao fazer uso de sua riqueza e também falta de preocupação com o futuro do país, não investindo corretamente na formação das gerações seguintes.

Sen, Nussbaum e Heckman afirmam válidas questões a serem consideradas na formulação das políticas públicas nacionais e que podem representar a solução para o lento crescimento que a escolaridade média dos brasileiros exhibe desde os anos 1980, como demonstra Menezes-Filho (2007) e a OCDE (OECD, 2013), e para os baixos níveis educacionais do país em relação ao resto do mundo. Quando analisadas atentamente, nota-se que as propostas da teoria do desenvolvimento humano para o aprimoramento da educação são, na verdade, condições muito básicas. Não há como argumentar contra a necessidade de oferecer às crianças circunstâncias propícias ao estudo, como uma nutrição adequada, professores preparados, ambientes propícios à promoção do aprendizado, ou contra a relevância da participação da família no processo educativo das crianças, ou mesmo contra o fato de que o cérebro infantil está em constante desenvolvimento e precisa de investimento para que atinja todo seu potencial.

A adesão de questões de envolvimento familiar ou mesmo de um programa de incentivo à leitura que conte com a participação dos pais ao Programa Brasil Carinhoso proporcionaria ao programa uma nova perspectiva, assim como ele deveria ultrapassar a questão de universalizar o acesso de crianças a partir de 4 anos ao sistema de ensino certificando-se de que as creches e pré-escolas do país estejam preparadas para ofertar uma educação estimulante ao cérebro infantil, desenvolvendo as habilidades dos alunos com profissionais qualificados e bem remunerados e instrumentos didáticos adequados à idade

alvo. Tendo como base a teoria do desenvolvimento humano, através do aprimoramento de apenas um dos programas do PDE já seria possível incrementar a educação nacional a médio prazo. Todas essas complementações requerem, obviamente, uma ampliação no investimento advindo dos municípios, dos estados e, principalmente, do governo federal, mas mesmo para quem acredita, como Sen (1999, p.62) aponta, na

[...] crença tão dominante em muitos círculos políticos de que o ‘desenvolvimento humano’ (como frequentemente é chamado o processo da educação, dos serviços da saúde e de outras condições da vida humana) é realmente um tipo de luxo que apenas os países mais ricos podem se dar.

Estar entre os dez países mais ricos deveria significar que está na hora de o país se dar esse “luxo”, e começar realmente a investir com rigor no aprimoramento dessas condições da vida humana.

É preciso que o governo pondere que se, mesmo com a 88ª posição no *Education for All*, o país alcançou o 7º maior PIB no mundo, uma população com maiores níveis de escolaridade, mais qualificada, e com um maior desenvolvimento de habilidades não-cognitivas como perseverança, motivação e autoestima só pode ter um impacto positivo no crescimento da economia, transformando o Brasil em um país não apenas rico, mas com qualidade de vida para sua população.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Eustáquio Diniz. **A definição de família convivente do IBGE**: cuidados metodológicos necessários. Aparte - inclusão social em debate. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 4 p.
- ARAÚJO, F. R. A.; SIQUEIRA, L. B. O. Determinantes do desempenho escolar dos alunos da 4ª série do ensino fundamental no Brasil. *Economia e Desenvolvimento*, Recife, v. 9, n. 1, p. 70-103, 2010.
- BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Texto para Discussão, 28).
- BRASIL. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. O PNE 2011-2020: metas e estratégias. 2010. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.
- BRASIL. Plano Brasil sem miséria. 2012a. Disponível em: <<http://www.brasilsemiseria.gov.br/apresentacao/conheca-o-plano>>. Acesso em: 05 jun. 2013.
- BRASIL. Brasil carinhoso. 2012b. Disponível em: <<http://www.brasilsemiseria.gov.br/apresentacao/conheca-o-plano>>. Acesso em: 05 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ideb. [2013a] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345>. Acesso em: 06 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa mais educação: passo a passo. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13694&Itemid=>>. Acesso em: 17 out. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Mais Educação. [2013c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content>. Acesso em: 07 jun. 2013.
- CUNHA, Flávio; HECKMAN, James. Investing in our young people. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2010. Working Paper 16201.
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: _____. Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, 1ª ed., v. 1, p. 213-238.

FERREIRA, Carlos Guilherme. Rio Grande do Sul tem déficit de 215 mil vagas em creches e pré-escolas. Zero Hora, Porto Alegre, 05 nov. 2013. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/11/rio-grande-do-sul-tem-deficit-de-215-mil-vagas-em-creches-e-pre-escolas-4324179.html>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

GOMIDE, P. et al. Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. Psico-USF, São Francisco, v. 10, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2005.

HECKMAN, James. Schools, skills, and synapses. Economic Inquiry, Oregon, v. 46, n. 3, p. 289-324, July 2008.

HOPKINS, K. D.; BRACHT, G. H. Ten-year stability of verbal and nonverbal IQ scores. 1975. In: CUNHA, Flávio; HECKMAN, James. Investing in our young people. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2010. Working Paper 16201.

IBGE. Censo demográfico: educação e deslocamento. 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_educacao.pdf>. Acesso em: 31 out. 2013.

INEP. Sinopses estatísticas da educação básica. 2012a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

INEP. Indicadores Financeiros Educacionais. 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

IPEA. O desafio de assegurar a educação básica de qualidade para todos no Brasil. In: _____. Brasil em desenvolvimento 2011: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: IPEA, 2012a. v. 1.

IPEA. Educação. In: _____. Políticas sociais – acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, n. 20, 2012b.

KLUG, A.; ROSADO, D.; BAIROS, M. Programa mais educação: uma análise em duas escolas estaduais no município de Pelotas. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 21., 2012, Pelotas. Anais... Pelotas: UFPEL, 2012.

KNUDSEN, E. I., et al. Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. 2006. In: CUNHA, Flávio; HECKMAN, James. Investing in our young people. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2010. Working Paper 16201.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

LECLERC, G.; MOLL, J. Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MAIS de 156 mil crianças aguardam por vagas em creches públicas de SP. G1 São Paulo, São Paulo, 05 nov. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/11/mais-de-156-mil-criancas-aguardam-por-vagas-em-creches-publicas-de-sp.html>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

MANDELLI, Mariana. MEC atropela processo e compra tablets. Estadão, São Paulo, 01 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,mec-atropela-processo-e-compra-tablets-,830181,0.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

MATOS, Scheila C. M. O programa mais educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o programa mais escola. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 116, p. 49-46, jan. 2011.

MENDES, Danielle C. B. Fundeb: avanços e limites no financiamento na educação básica no Brasil. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, UFSCar, v. 6, no. 2, p. 392-412, nov. 2012.

MENEZES-FILHO, Naércio. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. São Paulo: Instituto Futuro Brasil/IBMEC, 2007.

MILITÃO, Silvio C. N. Fundeb: mais do mesmo? Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XVII, v. 18, n. 19, p. 127-138 jan./abr. 2011.

NAUDEAU, S. et al. Investing in young children: an early childhood development guide for policy dialogue and project preparation. Washington, DC: World Bank, 2011.

NEWPORT, E. L. Maturational constraints on language learning. 1990. In: CUNHA, Flávio; HECKMAN, James. Investing in our young people. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2010. Working Paper 16201.

NUSSBAUM, Martha C. Love's knowledge: essays on philosophy and literature. USA: Oxford University Press, 1992.

NUSSBAUM, Martha C.; SEN, Amartya. The quality of life. New York: Clarendon Press, 1993.

NUSSBAUM, Martha C. Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education. 7ª ed. Estados Unidos da América: Harvard University Press, 1998.

NUSSBAUM, Martha C. Not for profit. 14ª ed. Princeton: Princeton University Press, 2010.

NUSSBAUM, Martha C. Creating capabilities: the human development approach. 1ª ed. Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

OECD. Relatório de país – Brasil. OECD Publishing, 2011.

OECD. Education at a glance 2013: OECD indicators, OECD Publishing, 2013.

PEEP. 2013. Disponível em: <<http://www.peep.org.uk/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

PETERSON, David. Parent involvement in the educational process. ERIC Digest Series Number EA 43, 1989.

PINKER, S. The language instinct: how the mind creates language. 1994. In: CUNHA, Flávio; HECKMAN, James. Investing in our young people. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2010. Working Paper 16201.

PINTO, José Marcelino de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

PIRES, Adriana M. S. et al. Análise do programa mais educação em Paraíso do Tocantins: um estudo de caso no colégio estadual Idalina de Paula. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. Anais... CONNEPI, 2012.

PRATICHI. The Pratichi education report II: primary education in West Bengal: changes and challenges. India, Pratichi India Trust, 2009.

PRATICHI. [2013]. Disponível em: <<http://pratichi.org/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

QS Top Universities. QS world university rankings 2013. 2013. Disponível em: <[http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search="](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=)>. Acesso em: 11 nov. 2013.

RIF. 2013. Disponível em: <<http://www.rif.org/>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SEN, Amartya. Equality of what? In: The tanner lecture on human values, I. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SEN, Amartya. Resources, values and development. Oxford: Blackwell, 1984.

SEN, Amartya. Inequality re-examined. Oxford: Clarendon Press, 1992.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEN, Amartya. Development as Capability Expansion. In: FUKUDA-PARR, S., et al. Readings in Human Development. New Delhi and New York: Oxford University Press, 2003.

SEN, Amartya. The idea of justice. Estados Unidos da América: Harvard University Press, 2009.

SOUZA, Marcelle. Em SP, 12 mil conseguiram vaga em creche por orçem judicial em 2013. UOL Educação, São Paulo, 29 ago. 2013. Disponível em:

<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/29/em-sp-12-mil-vagas-em-creches-foram-preenchidas-por-ordem-judicial.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

UNDP. Human development report 2013: the rise of the South – human progress in a diverse world. New York: UNDP, 2013.

UNESCO. Education for all by 2015 – will we make it? Paris: UNESCO Publishing, 2007.

UNESCO. Education for all development index. In: UNESCO. Education for all global monitoring report 2011. Paris: UNESCO Publishing, 2011.

UNESCO. Public expenditure per student as % of GDP per capita. [2013]. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3341&IF_Language=eng>. Acesso em: 12 nov. 2013.

UNTERHALTER, Elaine. Education, capabilities and social justice. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality. 2003.

UNTERHALTER, Elaine; VAUGHAN, Rosie; WALKER, Melanie. The capability approach and education. *Prospero*, 29, p. 13-21, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário brasileiro da educação básica 2013. Editora Moderna, 2013.

WALKER, Melanie; UNTERHALTER, Elaine. Amartya Sen's capability approach and social justice in education. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

WORLD BANK. Extreme poverty rates continue to fall. World Bank, 06 fev. 2010. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/news/extreme-poverty-rates-continue-to-fall>>. Acesso em 10 nov. 2013.

WORLD BANK. Gross domestic product 2012. World development indicators database, World Bank, 23 Sep. 2013. Disponível em: <<http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

_____. Expenditure per student, primary (% of GDP per capita). World development indicators database, World Bank. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.PRIM.PC.ZS/countries/BR-XJ-FR-GB-US?display=graph>>. Acesso em: 21 set. 2013.