A infância encurtada? O impacto da obrigatoriedade do ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental

Estefany Justolin Borges[1]
Tayná de Freitas Vieira Penna[2]
Janderson Lacerda Teixeira[3]
Ana Cristina Vigliar Bondioli[4]

Resumo

Assentado em referencial bibliográfico, o presente texto se propõe a discutir criticamente a Lei nº 11.274/2006, a fim de compreender as motivações e os aspectos que levaram à ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, analisando suas implicações no contexto educacional brasileiro. Dividido em quatro partes, o artigo busca apresentar a trajetória da educação infantil no país, destacando sua criação e objetivo inicial. No segundo item, investigamos a falha da educação em alfabetizar, que está intimamente relacionada ao terceiro item, no qual apresentamos e explicamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, evento responsável pela alteração dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.

Palavras chaves: Lei nº 11.274/2006; Ensino fundamental; Educação infantil; Alfabetização; Políticas educacionais.

Introdução

A Lei nº 11.274/2006 em seu artigo 32 determina que "o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão" (BRASIL,1996), transformando a organização dos ciclos educacionais e do tempo escolar no Brasil. Essa medida suscitou debates sobre a transição precoce das crianças, que deixam de ocupar plenamente seu papel como agentes sociais, históricos e culturais para serem rapidamente reduzidas à condição de aluno.

O contexto internacional, marcado pela participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Dakar em 2000, impôs metas de universalização do acesso e aumento do tempo de escolarização como indicadores de desenvolvimento humano. No plano nacional, a implementação da lei ocorreu sem formação docente adequada e com prazos rígidos para adaptação das redes de ensi-

[1-4] Universidade Santo Amaro

no, evidenciando que a medida atendeu mais a compromissos internacionais e demandas administrativas do que às necessidades pedagógicas das crianças.

Diante disso, surge o questionamento central: a Lei nº 11.274/2006 constitui um avanço efetivo para a formação integral e para a garantia de práticas lúdicas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou representa sobretudo uma estratégia burocrática de prestação de contas a indicadores globais, desconsiderando o desenvolvimento integral da criança?

A partir deste questionamento, o presente trabalho tem como objetivo fomentar a reflexão acerca do contexto real que motivou o Brasil a alterar a referida lei, buscando compreender os fatores políticos, econômicos e sociais que sustentaram essa mudança. Dessa forma, pretende-se identificar se a reformulação legal respondeu, de fato, às necessidades educacionais do país ou se representou apenas uma adequação às exigências de organismos internacionais.

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa e descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica como principal instrumento para compreender os fatores que antecederam a alteração promovida pela Lei nº 11.274/2006. O estudo busca analisar os acontecimentos políticos e históricos que permeiam esse processo e que ajudam a explicar a forma como a educação brasileira está organizada atualmente. Por meio da leitura e interpretação de obras, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas, procurou-se descrever, contextualizar e interpretar os elementos que influenciaram a formulação da legislação e as transformações ocorridas no campo educacional.

Desenvolvimento

Breve apontamento do movimento histórico da educação infantil no Brasil

Compreender os conceitos que balizam este artigo é fundamental para analisar criticamente a Lei nº 11.274/2006 e suas implicações na educação infantil. nessa conjuntura, é necessário diferenciar os termos "aluno" e "criança", frequentemente utilizados no campo educacional. A palavra aluno, derivada do latim *alumnus*, refere-se ao indivíduo que recebe instrução de um mestre, inserido em um processo institucionalizado de ensino-aprendizagem. Este termo remete a uma prática formal de transmissão de saberes, reduzindo a identidade do sujeito ao papel que desempenha na instituição escolar. Em contrapartida, o termo "criança", oriundo do latim *creantia*, designa uma etapa do desenvolvimento humano marcada por especificidades

cognitivas, afetivas, sociais e culturais, nas quais predominam a imaginação, o brincar, a curiosidade e as interações com o mundo. Essa diferenciação é essencial para compreender que, antes de ser aluno, a criança é um sujeito de direitos e de experiências, cuja aprendizagem ocorre de forma ampla e significativa.

Nesse sentido, Kramer (2006) ressalta que:

> "temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas" (Kramer, 2006, p. 19–20)

Dessa forma, compreender a criança a partir dessa perspectiva amplia o olhar sobre a infância, deslocando o foco da mera instrução escolar para o reconhecimento de sua potência criadora e cultural.

É nesse sentido que a Educação Infantil no Brasil adota oficialmente o termo "crianças" em vez de "alunos", buscando assegurar que os sujeitos desta etapa não sejam compreendidos a partir de uma lógica escolarizante e conteudista, mas como sujeitos de direitos em desenvolvimento integral. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) explicitam essa perspectiva ao afirmarem que: "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, articulados às experiências que promovem o desenvolvimento das capacidades infantis" (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora tais Diretrizes Curriculares Nacionais, quando reforça que as aprendizagens essenciais estão organizadas em torno dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças:

> "Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2017, p. 39)"

Ao compreender a importância da preservação da infância, somos capazes de estruturar um ensino que respeita o tempo e valida cada experiência individualmente. Segundo Kramer (2006), a infância é um tempo próprio da vida e não uma preparação para a vida adulta ou escolar. As crianças não são alunos em miniatura, mas sujeitos sociais e históricos que produzem cultura. Na Educação Infantil, após autores como Kramer fazerem suas defesas, construímos um ideal educacional que compreende o tempo próprio como um agente formador, infelizmente, não podemos afirmar que o Ensino Fundamental vive a mesma realidade, pois a obrigação de componentes curriculares não respeita o tempo individual de cada criança para ter um objetivo aplicado e compreendido.

A trajetória da educação infantil no Brasil reflete transformações sociais, culturais e pedagógicas, especialmente ao longo do século XX. O Movimento da Escola Nova foi um dos marcos iniciais desse processo, trazendo ao cenário educacional a valorização do lúdico, da atividade prática e da centralidade da criança no processo de aprendizagem. Inspirado em teorias europeias e norte-americanas, esse movimento contribuiu para o surgimento dos primeiros jardins de infância urbanos, voltados, principalmente, às elites, nos quais o brincar começou a ser compreendido como estratégia pedagógica, e não apenas recreativa.

Na década de 1930, educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho destacaram-se ao reconhecer o brincar como prática inovadora, capaz de articular desenvolvimento, socialização e aprendizagem, consolidando uma educação infantil distinta do modelo meramente preparatório para o ensino formal.

Na obra "Educação não é Privilégio" Anísio Teixeira alega que a escola primária deve ser, antes de tudo, um lugar de vida para a criança, onde ela aprenda fazendo e participando (Teixeira, 1957). Ao substituir práticas tradicionais por propostas lúdicas, pudemos observar que o processo de ensino aprendizagem das crianças obteve um novo significado, com essa mudança tivemos uma alteração na maneira com a qual as crianças passaram a aceitar atividades nos ambientes escolares, afastando a obrigação de participar pela vontade intrínseca de estar presente. "O lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade o mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana" (Alves, 1995, p.42).

Entre as décadas de 1960 e 1970, as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget e Lev Vygotsky passaram a influenciar fortemente o debate educacional. A passagem de um estágio ao outro, segundo Piaget, depende tanto da maturação quanto da ação da criança sobre o meio, o que reforça a necessidade de adequar práticas pedagógicas às fases da infância.

De acordo com Piaget (2004), a adaptação da criança ao mundo acontece por meio de um processo constante, no qual ela cria e reorganiza seus modos de pensar e agir. Esse processo envolve a formação de esquemas, que são maneiras de compreender e interagir com o ambiente. A assimilação ocorre quando a criança incorpora novas experiências aos conhecimentos que já possui, enquanto a acomodação acontece quando ela precisa modificar o que sabe para compreender algo novo. Esse movimento entre assimilação e acomodação busca alcançar o equilíbrio, que representa o esforço da criança em manter coerência e entender o mundo ao seu redor.

Vygotsky (1998) destaca que o aprendizado e o desenvolvimento caminham juntos, sendo o brinquedo um elemento essencial nesse processo, pois possibilita que a criança avance para além de suas ações cotidianas e do comportamento esperado para sua idade. É no ato de brincar que ela demonstra potencialidades que ainda estão em formação, vivenciando situações que favorecem o amadurecimento de

suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, o brinquedo se torna uma importante zona de desenvolvimento proximal, funcionando como um espaço simbólico que impulsiona o crescimento e a aprendizagem infantil. Indicando o papel das interações sociais e da mediação cultural na formação das funções psicológicas superiores. Neste sentido, quando sua finalidade é respeitada pelo meio que a cerca, o brincar assume um papel formador, desenvolvendo aquilo que titulamos como "educação respeitosa" permitindo que a criança possa lidar com as experiências no seu tempo, que a sua subjetividade possa ser aflorada, assim como preserva e honra os seus direitos. A infância é um momento de descobrimento, não apenas do concreto, mas do abstrato, e é ainda nessa fase que somos apresentados as regras sociais e morais, conceitos do mundo adulto, que a criança tenta reproduzir por meio do brincar, desenvolvendo a sua própria linguagem para dar significado.

Nessa perspectiva, o autor compreende que a inserção da criança nesse contexto ocorre a partir de dois fatores. Quando bebê, o brincar nasce por meio da exploração do ambiente a sua volta, desde esticar a mão e mover os dedinhos a tentar rolar para buscar um brinquedo que está distante. O principal recurso do bebê é seu próprio corpo e suas funções motoras. Com o passar do tempo, à medida que a fala se desenvolve, a brincadeira e o brinquedo passam a ser caminhos para que ela crie e expresse o seu próprio mundo simbólico.

Isso acontece quando, por exemplo, um bichinho de pelúcia passa a ser necessário para a rotina de sono dessa criança, onde ela atribui a esse brinquedo uma função que vai além da sua materialidade, empregando um significado de conforto e segurança onde antes havia apenas brincar.

A partir de um imaginário coletivo e após a revolução industrial, com o avanço do mundo moderno, os brinquedos passaram a ser pensados pelos adultos com um objetivo final definido. No entanto, Benjamin (2004) defende que “O brinquedo e a atividade de brincar são inseparáveis na situação imaginária que tem por fim, dar justamente este sentimento para criança, que é o de libertação no ato de imaginar.” Desta forma, sabemos que a criança dá significados variados e até múltiplos ao mesmo brinquedo, tudo vai depender das experiências vividas e das suas referências, assim como, seu contexto social e econômico. Logo, ao brincar, ela ressignifica o objeto e recria situações a partir de sua realidade, realizando, assim, aquilo que Vygotsky descreve em A formação social da mente, o processo em que a criança emprega significado e o transforma, a sua ótica, a partir de suas experiências individuais.

Essas alegações defendem que o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral de bebês e crianças, pois a partir dessas vivências, se colocando como agente central, ela irá reconhecer o mundo a qual pertence e elaborar sentido através das suas experiências. Por isso, uma pedagogia que respeita os tempos da infância e

incorpora a ludicidade na sua prática é necessária para formação do indivíduo.

A década de 1980 representou um marco jurídico e social, com a consolidação da criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, reconhecendo a Educação Infantil como parte da Educação Básica ao afirmar que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (Brasil,1988, art. 208, IV). Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, reforçou a concepção da infância como fase da vida a ser protegida e respeitada em sua integralidade, ao dispor que "a criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei" (BRASIL, 1990, art. 3º), ampliando a responsabilidade do Estado e da sociedade em assegurar condições adequadas de desenvolvimento.

Nos anos 1990, esse movimento ganhou reforço pedagógico com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, que consolidou o brincar e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil ao destacar que "brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia" (BRASIL, 1998, v. 1, p. 22). O Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (PNEI) em 2006.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram promulgadas, reiterando essa perspectiva ao determinar que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira" (Brasil, 2009, p. 18), consolidando-os como princípios estruturantes da ação pedagógica.

Levando em consideração, todas as afirmações acima, podemos ver que ao longo de quase um século, a Educação Infantil no Brasil, foi pensada em sua formação para servir a uma função assistencialista e preparatória e devido às mudanças sociais e políticas do nosso país, teve sua função alterada para, finalmente, reconhecer a criança como sujeito de direitos, assegurando as suas condições para uma infância plena.

Contudo, ao olhar criticamente a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, percebemos que há uma ruptura na abordagem que é preocupante, pois o discurso legal-pedagógico e a realidade escolar se tornam opostos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, Res. CNE/CEB nº 5/2009, art. 4 e 11; Res. CNE/CEB nº 7/2010, arts. 4, 29 e 30) ditam teorias educacionais que defendem a centralidade da infância, ao mesmo tempo que, o sistema educacional brasileiro ainda falha em garantir uma alfabetização de qualidade, tornando esse processo não apenas irresponsável, quanto uma violência, pois acontece num período repleto de mudan-

ças, tornando esse momento já sensível, conturbado. Essa contradição também evidência um desacordo entre avanços conceituais da Educação Infantil com a prática escolar do Ensino Fundamental, que, na maioria das escolas, está ancorada a métodos tradicionais (OECD, 2021, pp. 155–165).

A falha da educação brasileira na alfabetização

A trajetória da educação brasileira é marcada por contradições que se manifestam, ainda hoje, no desafio da alfabetização. Historicamente, a adoção de modelos pedagógicos europeus e norte-americanos ocorreu sem a contextualização de nossa realidade histórica e cultural. Leite (2019, p. 7) aponta que "a educação formal tem, historicamente, sob a retórica do universalismo e da objetividade, não apenas difundido saberes e narrativas derivados do Norte global, como impossibilitado a emergência e/ou a visibilização de conhecimentos 'Outros'. "Esse processo resultou em um sistema educacional que reproduz estruturas hegemônicas em detrimento da emancipação social. Em um país construído sobre a história e a resistência dos povos originários, a escola brasileira não foi pensada para reconhecer ou valorizar suas visões de mundo, tampouco para atuar de forma efetiva na diminuição das desigualdades sociais que ainda prevalecem.

A afirmação acima se apoia nas palavras de Lúcia Helena A. Leite:

> A escola acolhe e inclui os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas numa proposta de 'educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los'. E, ao mesmo tempo, ao submetê-los a uma cultura que não dialoga com sua experiência e realidade, ao obrigá-los a seguir padrões de racionalidade que não os seus, os leva ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola. (Leite, 2019, p. 8)

Desse modo, a prática educacional afastou-se da proposta de uma educação crítica e libertadora, conforme preconizada por Paulo Freire (1968), alinhando-se a uma lógica neoliberal em que o sucesso da aprendizagem é, muitas vezes, mensurado por índices quantitativos e resultados de curto prazo.

Freire (1987, p. 72) já advertia que "a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio destas em termos conscientes". Em outras palavras, alfabetizar vai muito além de ensinar a decodificar letras e sons, trata-se de formar sujeitos capazes de compreender, interpretar e refletir criticamente sobre o mundo que os cerca. Nesse contexto, a insistência em modelos importados e o foco excessivo em métodos de avaliações padronizadas impedem que a alfabetização se estabeleça como uma prática de liberdade, tornando-a tecnicista.

Apesar dos investimentos financeiros consideráveis, valores que superam o Produto Interno Bruto (PIB) de diversos países, o Brasil ainda não conseguiu superar o histórico e persistente desafio da alfabetização. Por exemplo, o Estado de São

Paulo aprovou, para 2025, um orçamento recorde para educação de R$ 32,8 bilhões (convertido a um câmbio aproximado de R$ 5,00 = US$ 1,00, esse valor corresponde a cerca de US$ 6,5 bilhões.) Esse valor é comparável e em certos casos superior ao PIB anual de territórios/países como Barbados (~US$ 6,7 bi) e Fiji (~US$ 5,4 bi) que têm produto anual na mesma ordem de grandeza. Os dados mais recentes confirmam esse quadro de estagnação. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2023, apenas 49,3% das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental atingiram o nível de alfabetização, um índice inferior ao registrado em 2019, que era de cerca de 55% (INEP, 2023). Após a pandemia em 2021 os números diminuem consideravelmente, atingindo 36%, evidenciando a fragilidade do sistema educacional diante de crises sociais. (Agência Brasil, 2025).

Em 2024, o Ministério da Educação divulgou o Indicador Criança Alfabetizada (ICA), que apontou um discreto avanço, alcançando 59,2% das crianças alfabetizadas ao final do 2º ano. Apesar da melhora em relação aos anos anteriores, o número ainda é alarmante, pois quatro em cada dez crianças brasileiras não estão alfabetizadas na idade esperada (MEC, 2024). Além disso, a avaliação ressalta desigualdades regionais notórias: enquanto estados como Ceará (85,3%) e Minas Gerais (72,9%) apresentaram resultados positivos, outros, como Bahia (36%) e Sergipe (38,4%), ficaram significativamente abaixo da média nacional (CNN Brasil, 2025).

Ao comparar o panorama internacional, percebe-se que o desempenho educacional do Brasil ainda se mantém abaixo da média dos países da OCDE. No PISA 2022, avaliação internacional voltada a estudantes de 15 anos, o país alcançou 379 pontos em Matemática, 410 em Leitura e 403 em Ciências, resultados que o colocam entre as posições mais baixas do ranking global. Em especial na área de Matemática, o desempenho brasileiro evidenciou as desigualdades e os desafios ainda presentes na qualidade da educação nacional (dados da OECD, PISA 2022).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) também evidencia a dificuldade do país em atender às metas definidas. Embora existam progressos modestos em algumas unidades federativas, o resultado geral permanece aquém do ideal, especialmente nos anos iniciais, que são cruciais para o desenvolvimento das habilidades fundamentais de leitura e escrita (INEP, 2022). Esse panorama sugere que o Brasil não só falha em universalizar o sucesso na alfabetização, mas também perpétua desigualdades estruturais que se manifestam de forma nítida entre regiões, classes sociais e grupos étnico-raciais.

Esse panorama interno (ICA) e externo (PISA) revela um duplo problema: não apenas muitos alunos brasileiros não atingem as expectativas básicas de alfabetização nos anos iniciais, como, ao chegar ao final do ensino fundamental inicial e ser comparado internacionalmente, o desempenho médio permanece distante dos sistemas de referência.

Dermeval Saviani (2008, p. 52) argumenta que a educação brasileira foi historicamente pensada como um "instrumento de adaptação social" em vez de um "processo de transformação da realidade". Ao incorporar modelos e concepções pedagógicas de outros contextos, o sistema negligencia a sua função histórica no Brasil: contribuir para a superação das desigualdades e para a emancipação dos sujeitos. Miguel Arroyo (2011, p. 67) complementa essa crítica ao afirmar que "a escola brasileira se construiu como uma instituição marcada pela seletividade social, que sempre relegou os mais pobres, negros e indígenas às margens do direito à educação".

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 29) reforça essa perspectiva ao sustentar que "as epistemologias do Sul são indispensáveis para compreender e transformar a realidade, já que as epistemologias dominantes invisibilizam saberes e práticas dos povos colonizados". A ausência de um sistema educacional que dialogue com as especificidades culturais brasileiras, notadamente com a sabedoria e a história dos povos originários, reflete a continuidade de um colonialismo epistemológico que restringe a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

A análise conjunta desses dados e reflexões teóricas permite concluir que o problema da alfabetização no Brasil não se resume à carência de recursos, mas está intrinsecamente ligado à concepção de um modelo educacional historicamente excludente. Ao dar primazia a estruturas de ensino importadas e a métricas de desempenho rigidamente padronizadas, negligencia-se o potencial de uma educação que seja verdadeiramente brasileira, que reconheça as particularidades de seus povos e que esteja orientada, de forma inequívoca, para a justiça social. Nesse sentido, resgatar o pensamento freireano é uma urgência: a alfabetização deve ser compreendida como prática de liberdade e não meramente como técnica de codificação, sob pena de mantermos o ciclo de desigualdade que tem sido a marca da história educacional do país.

Conferência mundial da educação para todos

Para compreender o que levou a uma mudança tão abrupta na legislação educacional, exemplificada pela Lei nº 11.274/2006, torna-se necessário retomar o contexto histórico em que foi produzida, analisando as pressões políticas e econômicas que influenciaram sua formulação, bem como os interesses que se sobrepuseram às demandas pedagógicas e sociais da infância. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), ocorreu entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Organizada pela Unesco, em parceria com o UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, reuniu representantes de 157 países com o objetivo de estabelecer compromissos voltados à ampliação e à melhoria da educação ao nível mundial. Nessa época, o movimento histórico centrado no capitalismo provocava profundas transformações no sistema eco-

nômico e, sobretudo, no âmbito político. Os avanços tecnológicos impactavam todas as esferas — social, econômica, política e educacional —, uma vez que o sistema exigia uma mão de obra capaz de acompanhar essas mudanças de forma competente e flexível. Esse processo de globalização, até então intenso e acelerado, impulsionou a integração e a internacionalização de políticas educacionais, com o objetivo de estabelecer normas e métodos aplicáveis a diversos países, promovendo, assim, uma padronização da escolarização em escala global.

Em *O dualismo perverso da escola pública brasileira (2012)*, Libâneo declara que essa sistematização decorre do fato de que o ambiente escolar, assim como suas práticas, sempre esteve atrelado a determinados grupos sociais; inegavelmente, àqueles que detêm maior relação de poder na sociedade. O autor destaca os documentos disponibilizados pelo Banco Mundial, uma das idealizadoras da Conferência de Educação para Todos, como a principal entidade a propor políticas de institucionalização para combater a pobreza por meio da implementação de currículos instrumentais e baseados em resultados. Ainda nessa obra, Libâneo também analisa três variantes de finalidades e abordagens de um currículo. A primeira é aquela baseada nos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que se pauta em políticas de proteção à pobreza associadas a um currículo instrumental e de resultados, ou seja, possui um perfil mais controlador, voltado a atender aos interesses políticos e econômicos do país.

A segunda abordagem apoia-se na orientação sociológica/intercultural, que prioriza a atenção e o apoio às diversidades culturais e sociais. Por fim, há o currículo voltado à orientação dialético-crítica, fundamentado na pedagogia sociocrítica (Libâneo, 2012) e nas teorias histórico-culturais, tradicionalmente utilizadas para se opor aos modelos reprodutivistas e não críticos.

No Brasil, a predominância do primeiro modelo curricular é inegável, em razão da forte vinculação das políticas públicas educacionais às orientações desses organismos internacionais multilaterais. Já a segunda e a terceira abordagens possuem um cunho sociocrítico, defendendo ideias como a formação do conhecimento a partir das vivências socioculturais vividas em situações educacionais e da construção cultural e científica relacionada a essas práticas. Nesse sentido, a escola assume a conexão entre o indivíduo e a sociedade, possibilitando a democratização do saber e a inclusão social em diversos âmbitos, oferecendo às crianças os meios necessários para a construção dos saberes.

Levando em conta a diversidade de contextos sociais e culturais que compõem a realidade brasileira, percebe-se que ambas as abordagens contribuem no nosso currículo. Isso porque partem da compreensão das particularidades de cada escola e do olhar atento para as especificidades de cada criança, professor e gestor, reconhecendo que todo processo educativo precisa considerar o contexto em que está inserido.

Ao optar em seguir com modelos internacionais que diferem da nossa realidade, a educação brasileira descaracteriza o currículo e sua função principal função: a flexibilidade, que o torna capaz de se adaptar à realidade da escola e das crianças, propondo estratégias e abordagens mais coerentes com as especificidades de cada indivíduo, seja no âmbito da aprendizagem dos componentes curriculares, já previamente estabelecidos pela BNCC e outros documentos norteadores, seja em aspectos relacionados à socialização do aluno com seus pares e à maneira como utiliza e ocupa o espaço escolar, favorecendo, assim, seu desenvolvimento integral como ser humano. A escola, nesse contexto, passa a assumir um papel alienador, voltado apenas à adequação às necessidades da economia, retirando do cidadão o lugar de sujeito ativo na sociedade, ou seja, aquele capaz de questionar a realidade ao seu redor.

O Movimento Educação para Todos (EPT), estabelecido após a Conferência de Jomtien (1990), definiu um compromisso global em favor da universalização do acesso e da permanência na educação básica, buscando assegurar padrões mínimos de qualidade e equidade no desempenho escolar. A Declaração de Jomtien (1990) estabeleceu diretrizes abrangentes que devem ser adaptadas aos contextos nacionais, enfatizando a educação básica é um direito universal que visa atender às necessidades fundamentais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Sob uma perspectiva marxista, contudo, o conceito de "necessidades básicas" é visto como um construto ideológico condicionado pela lógica do capital, que tende a limitar o escopo da educação ao patamar mínimo indispensável para a integração funcional no sistema produtivo.

O Brasil não apenas participou da Conferência de Jomtien, mas também assumiu um papel ativo ao aderir formalmente à Declaração de Educação para Todos (EPT). O país se consolidou como agente executor dessas metas internacionais, procurando incorporar as diretrizes globais na construção de suas políticas públicas. Ainda que não haja registros oficiais detalhados sobre a composição da delegação brasileira no evento, sabe-se que o Ministério da Educação acompanhou de perto todo o processo e se comprometeu a elaborar um plano nacional de ação que articulasse os princípios da EPT com a realidade educacional brasileira.

Após esse compromisso, o governo brasileiro instituiu, por meio da Portaria nº 489, de 18 de março de 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003). Esse plano tinha como principais eixos a universalização do ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo e a promoção da equidade educacional, buscando concretizar, no contexto nacional, as metas definidas na Conferência de Jomtien. Seus objetivos principais envolviam: (1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; (2) universalizar, com equidade, o acesso e a permanência na escola; (3) ampliar o alcance da educação básica; (4) propiciar ambientes adequados de aprendizagem; (5) fortalecer as parcerias institucionais; e (6) incrementar os recursos financeiros com eficiência e equidade (BRASIL, 1993). Conforme

o próprio texto do Plano:

> Os compromissos que o governo brasileiro ora assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea. (Brasil, 1993, p. 12–13)

Entretanto, o discurso de universalização possui contradições estruturais. Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015) argumentam que o EPT e suas materializações no Brasil refletem uma tentativa de conciliar os ideais humanistas da educação com as exigências de um capitalismo em fase de globalização e neoliberalismo. As autoras afirmam que "a retórica da inclusão e da equidade serve muitas vezes para mascarar processos de racionalização e controle da educação, ajustando-a às demandas do mercado de trabalho e às métricas de desempenho" (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015, p. 42). Dessa maneira, ainda que o Plano Decenal tivesse como discurso central a democratização do ensino, na prática acabou restringindo a formação humana a uma lógica voltada à eficiência e à produtividade. As metas de avaliação e de desempenho escolar, que inicialmente poderiam representar instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, se tornaram mecanismos de controle e padronização das práticas pedagógicas, alinhados aos princípios da gestão gerencialista que marcaram as reformas educacionais da década de 1990. Com isso, a educação passou a ser compreendida menos como um meio de adaptação do indivíduo às demandas do sistema econômico vigente.

As autoras acima citadas ainda complementam, que o EPT gerou um novo modelo de governança educacional em escala global, resultando na influência de órgãos internacionais; como o Banco Mundial e a UNESCO, na concepção das políticas nacionais. Isso levou à redefinição do papel do Estado e trouxe à tona o debate sobre modelos de educação centrados na eficiência técnica e na mensuração de resultados. Essa tendência ficou evidente nas políticas educacionais brasileiras que se seguiram, como o FUNDEF (1996), o SAEB (1990) e o PNE (2001), as quais consolidaram a lógica de responsabilização e desempenho iniciada com o movimento da Educação para Todos (EPT).

Desse modo, a Lei nº 11.274/2006, que estendeu o ensino fundamental para nove anos e antecipou a idade de ingresso escolar para seis anos, deve ser interpretada como parte desse processo. Embora possa ser apresentada como um avanço na democratização do acesso, essa alteração reflete também a continuidade de políticas pautadas por pressões externas, cujo objetivo subjacente é a antecipação da escolarização para a formação de sujeitos funcionalmente adaptáveis ao mercado globalizado.

Como observa Demerval Saviani em sua obra "Pedagogia histórico-crítica" de

2011, a difusão da chamada "pedagogia das competências" se afasta do papel fundamental que as escolas possuem de formar cidadãos para além de suas profissões e, passam a performar uma função instrumental, ao incluir na sua formação aprendizados voltados para habilidades úteis para o mercado. Deste modo, sacrifica a formação integral, visando a continuidade de gerações de brasileiros cuja mão de obra será sempre pensada para atender as exigências produtivas. Essa visão, ao priorizar indicadores e metas de desempenho, esvazia o caráter formativo e crítico da escola, marginalizando os projetos pedagógicos comprometidos com a emancipação humana, conclui-se que, ao priorizar reformas educacionais centradas nas ideias neoliberais, a educação brasileira deixa seu lugar de formador de opinião e assume um papel de formar recursos humanos facilmente moldados as vontades do capital. Saviani (2003, p. 66) ainda destaca que os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, numa farsa. Este autor defende que sem uma proposta curricular e sem um objetivo centralizado na pedagogia crítica, o homem jamais será capaz de contribuir para transformar sua realidade e o mundo a sua volta.

Dessa forma, o EPT, ao mesmo tempo, em que promove a inclusão e a democratização do acesso, também contribui para a inserção subordinada dos países periféricos, como o Brasil, às diretrizes globais do capital, perpetuando desigualdades e limitando o potencial libertador da educação pública. O ponto crucial é, portanto, resgatar a dimensão crítica e histórica da pedagogia, de modo que a escola pública possa se reafirmar como um espaço de formação integral e de resistência à mercantilização tanto do conhecimento quanto da infância.

Considerações finais

Ao analisarmos o panorama histórico que antecede, acompanha e sucede à Conferência Mundial de Educação para Todos, observa-se a crescente atuação de organizações privadas; nem sempre vinculadas ao campo educacional, sobretudo a do Banco Mundial, na formulação e condução das políticas públicas de ensino. Tal movimento revela uma profunda reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado, à medida que a crise do capital passa a desonerar o Estado de suas responsabilidades na garantia dos direitos sociais, transferindo essa incumbência ao setor privado ou, em muitos casos, diretamente à sociedade civil. Nesse processo, a educação é gradualmente destituída de seu caráter democrático e transformada em mercadoria, subordinada às lógicas do mercado e às suas constantes instabilidades, determinadas pelos interesses de quem detém maior poder econômico e influência social.

Esse movimento ocasiona o estreitamento e o fortalecimento da lógica empresarial, que passa a ser imposta à educação, atribuindo às instituições de ensino a função de formar a futura classe trabalhadora e a mão de obra necessária à manu-

tenção do sistema produtivo. As parcerias público-privadas (PPPs) são compreendidas como um "contrato organizacional, de longo prazo de duração, por meio do qual se atribui a um sujeito privado o dever de executar obra pública e (ou) prestar serviço público, com ou sem direito à remuneração, por meio da exploração da infraestrutura, mas mediante uma garantia especial e reforçada prestada pelo Poder Público, utilizável para obtenção de recursos no mercado financeiro" (JUSTEN FILHO, 2005, p. 59).

Ao se eximir de suas obrigações constitucionais, o Estado acaba abrindo espaço para que a lógica mercadológica ganhe força na educação, permitindo que interesses econômicos se sobreponham aos princípios democráticos e sociais. Assim, torna-se evidente que essas parcerias não configuram uma colaboração efetiva entre o público e o privado, mas sim um processo de abandono estatal, que transfere suas responsabilidades e espaços à atuação de agentes privados.

A lógica de mercado passa, então, a orientar o setor público sob o argumento de promover maior eficiência e produtividade, fortalecendo a crença de que o setor privado é mais apto a gerir recursos e serviços sociais. Essa forma de agir não se limita à adoção de modelos e metodologias internacionais, mas também se manifesta de maneira sutil na atuação do terceiro setor, por meio de ONGs e fundações, onde recursos públicos são repassados para instituições privadas encarregadas de executar políticas sociais. Nesse cenário, o Estado assume o plano de fundo, atuando como mero repassador de verbas e transferindo suas responsabilidades à esfera civil, o que enfraquece gradualmente sua função social e seu compromisso com a equidade e a justiça educacional.

Desse modo, a educação, antes compreendida como um instrumento de transformação social e marcada pela luta de classes, perde o seu potencial crítico e emancipador. O Estado, orientado por uma lógica liberal, transforma o campo educacional em um espaço de disputa econômica, disfarçada como globalização. As políticas públicas, então, passam a favorecer aqueles que melhor atendem aos interesses do mercado e do poder estatal, enquanto grande parte da população permanece alheia as mudanças. Perpetua-se uma estrutura excludente que mantém as desigualdades e o ciclo de dominação entre os que detêm o poder e os que continuam presos à condição de classe trabalhadora.

Portanto, a promulgação da Lei nº 11.274/2006 vai muito além de uma simples adequação às demandas de organismos internacionais. Na realidade, reflete a omissão do Estado diante das desigualdades sociais e um processo de transferência de responsabilidades para instituições terceirizadas, cujos objetivos respondem mais a interesses particulares do que coletivos. Com isso, o desenvolvimento social e educacional do país passa a ser conduzido por entidades que operam sob a lógica do capital, priorizando a eficiência e o lucro em detrimento da formação crítica, cidadã e democrática. Trata-se, assim, de um movimento de subordinação da soberania naci-

onal às exigências do mercado global, em que o Estado abdica de seu papel social e converte a educação em um bem negociável — uma espécie de "entrega" simbólica dos valores públicos aos interesses econômicos estrangeiros.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 18–20, 18 dez. 2009.

Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 7 nov. 2025.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

ALVES, Rubem. Histórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1995

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio De Janeiro: Forense Universitária, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENJAMIN, Walter. Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: ed. 34, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm .Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (PDF): https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (9 anos) — Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (PDF): https://www.educacaorc.com.br/media/files/RESOLU%C3%87%C3%83O_CNECEB_N_7-2010_DCN-Ensino%20Fundamental.pdf

OECD. Education in Brazil. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/education-in-brazil_e2a7cdfe/60a667f7-en.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

LEITE, Guilherme. Uma perspectiva decolonial sobre a escola brasileira. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 30-47, jun./ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

EDUCAÇÃO de São Paulo anuncia maior investimento da história para 2025 - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-anuncia-maior-investimento-da-historia-para-2025>. Acesso em: 8 nov. 2025.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. World Economic Outlook Datamapper: GDP, nominal. Washington, D.C.: IMF, 2023. Base de dados. Disponível em: https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEO/OEMDC/ADVEC/WEOWORLD?year=2023. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, 2023.

AGÊNCIA BRASIL. Taxa de alfabetizados entre 8 e 9 anos de idade foi de 49,3 % em 2023. Brasília: EBC, 4 abr. 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2025-04/taxa-de-alfabetizados-entre-8-e-9-anos-de-idade-foi-de-493-em-2023. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. MEC. Indicador Criança Alfabetizada (ICA) 2024. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados. Acesso em: 08 nov. 2025.

CNN BRASIL. Veja os índices de alfabetização por estado, segundo MEC. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/veja-os-indices-de-alfabetizacao-por-estado-segundo-mec/. Acesso em: 08 nov. 2025.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Brazil. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 08 nov. 2025.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 nov. 2025.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien, 1990. Brasília: UNICEF, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003). Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos: 1993–2003. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: https://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?co_obra=24496.
Acesso em: 7 nov. 2025.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. 260 p. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16670. Acesso em: 08 nov. 2025

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Saviani, Escola e Democracia, Campinas: Autores Associados, 2003 edição, p. 66

JUSTEN FILHO, Marçal. Curso de Direito Administrativo. São Paulo: Saraiva, 2005. 863 p., p. 549.