

Políticas públicas e educação infantil: potencialidades e vulnerabilidades

Colandi Carvalho de Oliveira*

Resumo: A crescente demanda por Educação Infantil em nosso país e o convite para orientar um projeto de creche na rede pública de ensino são motivações suficientes para informar-se sobre o tema e obter diagnóstico que possa servir de paradigma para iniciar tal labor. Assim, este artigo não pretende avaliar as políticas públicas em si, mas mostrar o panorama quando se trata de Educação Infantil. Neste artigo, analisa-se a transição das políticas liberais para as sociais, a fim de, depois, focar a educação escolar infantil e pública no Brasil. Toma-se como referencial histórico para a construção deste artigo o ano de 1990, para chegar-se até o presente momento com as perspectivas motivadoras que a legislação oferece.

Palavras-chave: Papel do Estado. Políticas Públicas. Educação Infantil.

Introdução

Com o crescimento do capitalismo, vivemos todos inquietos frente à expansão da globalização e do ideário econômico liberal; com isto, torna-se imperativo conhecer o que de novo existe no cenário mundial, em decorrência de sua violenta expansão, como a revolução das comunicações, a mundialização do conhecimento, do mercado de capitais, das finanças, suas conseqüências sociais e sobretudo, o nível de intensidade do impacto da globalização nas políticas públicas voltadas para a educação.

* Doutoranda em Educação pela Universidad de la Empresa/UDE, Uruguay, em um programa do Mercosul; mestre em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política/FESP-SP; professora da Faculdade de Ciências da Educação/FACE, UniCEUB. didibsb@terra.com.br

Os seres humanos têm um movimento automático para conseguir recursos de sobrevivência; nem sempre, entretanto, o conseguem por distintas razões: temos presenciado, analisando a história e seus ciclos, grandes potências mundiais subjugarem os pobres em benefício de elites poderosas. O aumento da pobreza observa-se a cada instante. No Brasil, dados do IPEA, o Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, vinculado ao Ministério do Planejamento, indicou que, no ano de 2004, 33,57% da população vivia abaixo da linha de pobreza. O critério adotado foi: pobres são os que vivem com menos de meio salário mínimo por mês.

Com a falência dos modelos impostos pelos subgrupos dominantes, haja vista o caos provocado pelo modelo keynesiano e, mais próximo de nós, o modelo neoliberal, o Estado tem de garantir à população direitos sociais básicos, como saúde, educação, moradia, segurança etc. Assim, quais Políticas Públicas são a resposta que o Estado deve oferecer às demandas e às pressões da sociedade civil para a vida mais igualitária ou mais proporcional, no pensamento de De Gregori (2002).

O foco neste artigo, não é a avaliação de Políticas Públicas, pois isto constitui desafio para a área educacional que, por seu grau de complexidade e por seu desdobramento, transcende os limites dessa área. A Educação Infantil, 1ª etapa da Educação Básica, é o momento inicial do processo educativo e um direito inalienável da pessoa. Se antes, a Educação Infantil era privilégio do setor privado, das classes abastadas, hoje, por princípio democrático, cresce a demanda por educação para todas as faixas da população, exigindo, portanto, Políticas Públicas que assegurem sua qualidade. Neste artigo, busca-se ampliar o debate sobre como se construíram, no país, os caminhos das Políticas Públicas voltadas para a educação, focalizando questões panorâmicas sobre seu desenvolvimento, entre as quais estão a interferência das políticas liberais no Cone Sul, a entrada das políticas neoliberais no Brasil e as Políticas Públicas em Educação Infantil após 1990. Trataremos também das perspectivas, que, neste momento, animam-nos.

Os delineamentos da política neoliberal no Cone Sul

Graças à sua multidimensionalidade, o processo de globalização traz conseqüências não somente econômicas, mas também políticas e sociais. Na América Latina, segundo organismos internacionais, depois de vinte anos de experimentos neoliberais, os países do Cone Sul e de outras partes da região acumularam grande dívida social e mostraram-se negligentes frente ao desenvolvimento “com cara de humano” (FILGUEIRA, 1999, p. 1955).

Entre as conseqüências da globalização, diagnosticamos prejuízos como: conflitos distributivos provocando grande concentração de riquezas; a privatização das empresas estatais; o decréscimo das oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, a ampliação das injustiças sociais com o incremento da violência etc. Torna-se desnecessário recordar que todos que trabalham com políticas públicas, professores, pesquisadores sociais e diretores de escolas na rede pública, defrontam-se com distintas questões que decorrem do processo expansionista do neoliberalismo.

Não podemos ficar alheios ao assunto que produz profundas mudanças na sociedade. A pergunta que não quer se calar: como o Estado não consegue atender às demandas sociais, embora este seja, historicamente, seu papel? Tadeu Tomaz da Silva (1994, p. 11) denuncia que o neoliberalismo enfraquece o Estado e erige um monumento à livre iniciativa, como sendo portadora de todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e à recuperação da democracia, da economia e da sociedade.

Valeria a pena buscar a contribuição de Claus Offè (1984, p. 17) quando defende que o Estado deve ser o responsável pelas Políticas Públicas. O autor apresenta dois argumentos: o primeiro refere-se ao fato de que subsistemas, como a família e a igreja, que, na era industrial, responsabilizavam-se por funções assistencialistas, perderam tais funções; o segundo argumento consiste em que somente a estatização dos sistemas periféricos permite o acesso às formas de vida e subsistência às pessoas situadas fora do mercado de trabalho.

Que fazer, então, com os presumíveis perdedores da globalização? Ignorá-los? Deixá-los à própria sorte? Aceitar a selvagem lógica social que

configura o cenário de “minorias ganhadoras” e de “maiorias perdedoras”? Criar políticas compensatórias ou medidas que atenuem o impacto social? Como garantir, num sistema democrático, os insumos básicos para a sobrevivência da população que se encontra à margem do sistema?

O fracasso das políticas de bem-estar, implementadas pela Europa e pelos Estados Unidos, levou à criação de políticas públicas, nascidas sob a orientação neoliberal e a ortodoxia do Consenso de Washington (1990), que se propunha impor limites ao caos provocado pelo modelo keynesiano (BAYCE, 2005, p. 31).

O entendimento das políticas públicas, assim delineadas, apontamos o papel do Estado como guardião dos interesses públicos e responsável por serviços fundamentais para a reprodução social. Mas, qual é o papel das políticas públicas? Segundo Dourado (2006, p. 27):

[...] o papel das Políticas Públicas se situa entre as ações orientadas por eleições nem sempre manifestadas, que refletem o interesse e funções – objeto de articulação entre o sistema escolar, o Estado, as demandas sociais e o setor produtivo – eleições estas permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes e, portanto, como resultantes históricos do embate entre sociedade civil e política.

Como resultado da necessidade de oferecer alternativas aos excluídos ou aos excedentes do mercado de trabalho, denominados “descamisados”, “sem teto”, “sem escola”, “sem empregos”, “sem saúde”, “sem terra”, os governos, sob a orientação neoliberal, começaram a desenhar as políticas públicas, também para responder às pressões e às demandas da sociedade civil. Tais políticas, entretanto, que tiveram seus “anos dourados” de democratização nos governos pós-autoritários, voltaram-se à democracia da derrota ou, como afirma Pablo Gentili (1994, p. 118), à democracia não-democrática, caminhando por veredas claramente conservadoras, neoliberais e mercantilistas.

Nesse contexto, as demandas democráticas foram quase esquecidas no campo das políticas públicas. Um exemplo ilustrador foi quando se substituiu o discurso da democratização em favor do discurso da qualidade.

No campo da educação, esse fato foi marcante e aponta-nos para o segundo enfoque deste artigo que são as Políticas Públicas em Educação. Embora se alardeie a neutralidade das políticas públicas, a análise atual aponta para a tendência claramente neoliberal (FONSECA, 1995).

Em nome da neutralidade, fala-se em “novas ortodoxias da política educacional” (BALL, 1999, p. 133). O que hoje se vê como a imposição de novo cânone político educativo, é uma espécie de “economicismo educacional”, ou seja, a influência decisiva da economia capitalista globalizada nas políticas públicas em educação. Para Marcondes (2006, p. 98) “o modelo neoliberal defende a existência do Estado mínimo e a adoção de critérios empresariais na organização e gestão escolar”. Para o autor, a ênfase do discurso neoliberal gira em torno da mercantilização da educação e, desta forma, a educação passa a ser um serviço que se compra, se vende e se consome.

A educação está-se transformando em um capítulo da gestão de recursos humanos, orientada, preferencialmente, para a produção de vantagens competitivas no mercado global. A propósito, McLaren (1999, p. 90) sustenta que: “Vagarosa, mas seguramente, a educação tem-se reduzido a um setor da economia. A economia, e não a pedagogia, está se constituindo a principal base de legitimação de decisões nas políticas educativas”. A visão da educação transformou-se e deu lugar à educação como variável econômica e como pura adaptação aos imperativos da economia global imposta pelo modelo neoliberal.

Como exemplo, cita-se o Banco Mundial voltado à consecução de “reajustes econômicos facilitadores da globalização” e que, antes, formulava um discurso social e uma retórica humanista. Propunha, como meta prioritária, o combate à situação de pobreza mediante a busca da equidade na distribuição de renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam saúde e educação. Tais objetivos seriam alcançados por meio das Políticas Públicas. Fonseca (2001, p. 85) alerta para o fato de que:

[...] o Banco desenvolve uma considerável produção de investigações e estudos em áreas sociais, os quais tendem a influir não somente no desenho dos projetos que financiam como na própria agenda política dos países tomadores.

Feitas tais considerações, chegamos às Políticas Públicas em Educação, no Brasil.

A entrada das políticas neoliberais no Brasil

Sabe-se que somente a análise profunda e ampla das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade brasileira, integrada ao capitalismo internacional, pode explicar as contradições entre a avaliação teórica da educação e, na prática, a indiferença profunda e a negligência com a escola pública em nosso país. As causas históricas que constituíram os problemas estruturais da sociedade brasileira e que produziram as contradições da ordem social em que vivemos, atuam no sentido de fazer da educação e da escola um mecanismo de sustentação de interesses das classes dominantes.

Estas limitações reaparecem nas lutas dos movimentos sociais dos anos 90, reivindicando mais participação, o que foi ignorado pelas políticas governamentais. As políticas definidas pelo Estado brasileiro incluíam, entre outras ações, a reforma do Estado, segundo a ideologia do Estado mínimo, a privatização das empresas públicas, a abertura da economia ao mercado externo e a desregulação do trabalho.

Tais mudanças vincularam o país à dinâmica da mundialização do capital. Isso ocorreu por meio do Banco Mundial, que passou a orientar a definição das políticas públicas, particularmente na área da educação, gerando profunda exclusão social.

Pode-se afirmar que no governo Fernando Collor de Mello, denominado por alguns historiadores de retorno ao Estado democrático, instalou-se, no Brasil, a visão neoliberal. Entretanto, para fins deste artigo, vamos focalizar os dez últimos anos, pois nosso olhar é para a Educação Infantil.

A curta permanência de Fernando Collor de Mello no poder foi suficiente para promover grandes mudanças na vida econômica do país, desde o congelamento de salários e do confisco monetário até a abertura aos grandes capitais internacionais. A convulsão econômica deste governo foi tão grande

que se esqueceu da política educacional, continuando a indefinição de rumos, já presente no governo de José Sarney.

A única iniciativa que se desenhou foi o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, ainda em 1990, que era o documento orientador da política educacional do novo governo. As idéias do PNAC foram retomadas com o Programa Setorial de Ação (1991-1995) contemplando os princípios educacionais da universalização do ensino fundamental e da erradicação do analfabetismo.

No diagnóstico de Mello e Silva (apud VIEIRA, 2000, p. 112) “foi um período marcado por ações tópicas, erráticas, e muitas delas só se efetivaram parcialmente ou nunca saíram do papel”. Além disso, acrescenta o citado autor: “foi um governo marcado por ausência de centralidade da educação na agenda governamental, inteiramente voltada para a economia a curto prazo”.

Com agenda continuísta em relação aos organismos internacionais, Itamar Franco inicia seu governo em 30/12/1992. Em suas diretrizes, traz, explicitamente, o ideário neoliberal quando trata da capacitação de recursos humanos:

[...] é um pré-requisito para o desenvolvimento tecnológico e a modernização da economia, representando também uma condição essencial para a melhora dos níveis de renda e condições sociais, de amplos segmentos da população. A universalização do ensino fundamental é, assim, um elemento central da estratégia do desenvolvimento econômico e social [...].

Em 1993 começam os debates em torno do Plano Decenal de Educação para Todos, que desembocam na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994). Tal processo desencadeou amplas discussões, com a sociedade civil fazendo-se ouvir e apontando horizontes futuros para a educação nacional (VIEIRA, 2002, p. 165).

De sua contribuição para nosso tema, o que mais próximo encontramos foi a criação do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, considerado o “filho preferido” da administração

de Itamar Franco. A situação quanto ao atendimento de crianças com até 6 anos de idade era inquietante e as estatísticas assim o comprovavam. Talvez por isso, havia a predileção por este programa que foi executado nas estruturas físicas especiais dos Centros de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes – CAICS, herdados do governo Collor.

Enraizado na esteira neoliberal, inicia-se, em 1995 o governo de Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, advindo da militância de esquerda e deu continuidade à política econômica iniciada por Collor de Mello. Seus programas de privatizações e outras iniciativas similares, visavam à inserção do país no contexto da economia globalizada (VIEIRA, 2000, p. 171).

Somente em 1996 aparecem suas diretrizes para a Política Educacional, quando se aprova a Emenda Constitucional nº 14, que modifica os artigos da educação na Constituição Federal. Além das alterações, foi proposta a criação do Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o FUNDEF, legalizado em 24/12/1996, pouco depois de aprovada a lei nº 9.394, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20/12/1996.

A referência à educação infantil aparece nos artigos de 21 a 60, quando se explicitam os níveis e as modalidades de ensino: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Assim se explicita na lei:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será ofertada em: creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL. LDB. Arts. 29 e 30).

Políticas Públicas e Educação Infantil

O governo assume a definição da política educacional, adotando porém, para sua execução, a estratégia de descentralização para os estados

e os municípios. Como contribuição à política de descentralização, além do FUNDEF, pode-se citar o Programa de Desenvolvimento da Educação Infantil, destinando recursos (6,5 milhões já em 2006) para os projetos educacionais apresentados por estados e municípios, montante que ainda é ínfimo para atender à demanda de 5.565 municípios identificados em 2005.

Para oferecer ao sistema suporte técnico e pedagógico, foi elaborado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, propondo enfoque mais educacional que assistencial para a educação infantil. Além do suporte financeiro, a preocupação com a educação de qualidade levou o Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), a definir e aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este documento é de caráter mandatário para que todos os sistemas municipais e ou estaduais elaborem seus planos para execução das políticas educacionais para a educação infantil, assim como os projetos pedagógicos. Este Referencial foi publicado em 2001, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

Cabe também apontar a elaboração do Plano Nacional de Educação, PNE, no marco da nova Lei de Diretrizes e Bases que, apesar de muitas lutas internas das entidades ligadas aos educadores e ao Ministério de Educação (ANPED, UNDIME), logrou ser aprovado em janeiro de 2001, fruto do debate da sociedade civil e da política, sendo que aquela saiu perdedora, pois suas bandeiras tiveram pouco espaço na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases. Entretanto, tais bandeiras continuaram em cena e foram retomadas, como fruto da pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e lograram êxito pois o governo começou a mover-se e a colocar em discussão o PNE. O grupo representante da sociedade civil propôs um projeto, que se denominou PNE da Sociedade Brasileira, e o governo anexou o seu ao anterior.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 9 de janeiro de 2001, foi sancionado e recebeu o nº 10.172. Manteve o traço conservador, com questões e limites estruturais significativos, pois não logrou ser debatido suficientemente e sucumbiu à lógica política reducionista da visão e das

políticas governamentais. (DOURADO, 2006, p. 31). O autor explicita dois dos erros do PNE:

- a) Ausência de mecanismos de financiamento para o efetivo cumprimento das medidas;
- b) Distanciamento da universalização da educação básica para todos.

Como se convencionou que, no primeiro erro, ou seja, na ausência de mecanismos de financiamento, repousam grande parte de nossas maiores aflições, vamo-nos debruçar sobre ele. Encontram-se alguns informes sobre fontes de recursos no governo Fernando Collor de Mello no Programa Setorial, assim como no Planejamento Político Estratégico do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em 1998, ao final do primeiro mandato de Fernando Henrique, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o FUNDEF, com vigência para 10 anos, objetivando consolidar, entre tantos, um mecanismo de sustentação que garantisse continuidade das ações propostas. Fixava seu eixo exclusivamente no ensino fundamental, deixando, pois, à margem, o processo de inclusão de crianças em idade escolar na educação infantil, ficando também sem sustentação a modalidade de jovens e adultos.

O atual governo de Luís Inácio Lula da Silva, tem-se orientado para a política de inclusão social e teve, como desafio, ampliar o alcance do FUNDEF, o mais importante mecanismo de redistribuição de recursos vinculados à educação, nas palavras de Chagas Fernandes (2006). Para ele, secretário de Educação Básica do MEC, “a ampliação do FUNDEF constitui a principal medida a ser implementada no conjunto de prioridades educacionais presentes, e promover a imediata distribuição dos recursos da educação”. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) do IBGE, realizada em 2003, apenas 37,7% da população infantil de 0 a 6 anos freqüentam uma instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Quando consideramos, separadamente, as crianças de 0 a 3 anos, tal percentual cai para 11,7% (MEC. SEB, 2005, p. 6).

Analisando os dados do MEC, apenas 18,5% da população de zero a seis anos são atendidos nas escolas públicas estaduais e municipais. Com base nisso, pode-se questionar: onde estão os 19,2% das crianças (percentual relativo à diferença entre as duas estatísticas): na rua, em casa ou em instituições? Como garantir a estas crianças seu direito constitucional? Como possibilitar a elas o acesso ao sistema público de educação?

Na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil de 0 a 3 anos figura como direito do cidadão e dever do Estado. A LDB, em seu 2º parágrafo, assegura que a Educação Infantil é direito de todos; afirma também que é dever do Estado, mas não assegura que o Estado tenha a obrigação de ofertá-la, e sim de assegurá-la. Desse modo, o processo de descentralização da Educação Básica, da qual faz parte a Educação Infantil, ficou sob a responsabilidade dos estados e dos municípios, cabendo à União assegurar a assistência técnica e financeira às entidades federadas.

Acreditava-se que, com a municipalização e quanto mais próxima estivesse a gestão da comunidade atendida, mais democrática a Educação Básica seria. Entretanto, foi uma falácia pois, os municípios Entretanto, foi uma falácia, pois, os municípios são muito pobres e dependem de recursos do poder central.

Aumentou a pressão da sociedade civil pela expansão e qualificação do atendimento às crianças na idade de 0 a 6 anos. Esta demanda aumenta quanto mais a mulher se insere no mercado de trabalho; cresce, também, a conscientização sobre as necessidades de a educação das crianças terem ganho novas bases científicas e serem mais estruturadas.

O PNE, Plano Nacional de Educação, definiu, em 2001, a ampliação da oferta, com a meta de, em 5 anos, fazer a cobertura de 30% da população de até três anos de idade (creches) e, até o final da década, alcançar a cobertura de 50% das crianças de 3 anos de idade. O país tem 14 milhões de crianças até três anos de idade, e as matrículas na rede pública e privada não atingiram 2 milhões em 2005; apenas 15% da demanda foi matriculada (MONLEVADE, 2005). Uma das causas pode ser o fato de que, a inserção da Educação Infantil no sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária.

Com a ausência de recursos do Estado para este nível de ensino, consoante a política neoliberal de expansão do capital, a responsabilidade foi transferida para a sociedade civil, em forma de parcerias público-privadas, o que gerou instabilidade no sistema (MARRAFÃO, 2006). Cresceu a iniciativa privada, que, estimulada por tais políticas, ganha espaço. Além disso, o número de escolas privadas de Educação Infantil aumentou.

O Estado não pode negar-se como responsável pela condução das Políticas Públicas para a Educação. Entretanto, a história tem mostrado que, “ao deixar a oferta e a qualidade da Educação Infantil dependendo da contingência ou instabilidade das parcerias, constata-se a negação da universalidade ao direito de educação de qualidade para todos”. É por meio do Estado e de seu papel supervisor que a qualidade pode ser garantida de modo sistemático e universal.

Vejamos o que se passa no atual governo. Durante a campanha para o segundo mandato de Lula, principalmente no segundo turno eleitoral, explicitou-se a divergência entre dois projetos de país: o Brasil conservador, neoliberal e o Brasil social, solidário e comprometido com os desprivilegiados. Venceu o projeto que defende reformas estruturais profundas do Estado brasileiro e, no que concerne ao tema abordado, a valorização da educação pública. Em busca de fazer acontecer as mudanças de que o país necessita, em termos educacionais, o atual governo, por meio do MEC e da Secretaria da Educação Básica, propôs o FUNDEB¹, uma proposta redefinidora do financiamento da Educação Básica que assegura o acesso à educação, ao maior contingente de crianças. Ao propor o FUNDEB, o MEC traça uma Política

¹ Trata-se de um fundo de **manutenção** que fornece os recursos ordinários de custeio da educação escolar, o principal dos quais é o do pagamento das remunerações dos professores e dos demais profissionais da educação, tanto das escolas como dos órgãos dos sistemas. Manutenção também significa custeio de materiais didáticos, conservação de prédios e equipamentos, despesas com serviços, tais como, água, energia, telefone – tudo que está previsto no art. 70 da LDB. Também é um fundo de **desenvolvimento**, o que significa custear as despesas de ampliação de prédios, de aquisição de novos equipamentos, de formação inicial e continuada de profissionais da educação, de pesquisas ligadas à educação. Excluem-se do fundo, entretanto, as despesas com programas de assistência (tais como, alimentação escolar, saúde escolar, bolsa-escola e outras); destina-se, exclusivamente, a escolas públicas estaduais – administradas pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios.

Pública para reduzir as acentuadas desigualdades existentes no país e caminhar em busca da universalização do ensino.

Pode-se acrescentar outra proposta fortalecedora da política do FUNDEB: a ampla distribuição de recursos financeiros a ele vinculados, que adotará como critério o número de alunos matriculados por nível de ensino no âmbito de cada rede (estadual e municipal). Outro critério proposto é o pagamento mínimo por aluno ao ano, que assegure alcançar adequado padrão de qualidade do ensino.

Outra proposta fortalecedora da política do FUNDEB: a ampla distribuição de recursos financeiros a ele vinculados, que adotará como critério o número de alunos matriculados por nível de ensino no âmbito de cada rede (estadual e municipal). Outro critério é o pagamento mínimo por aluno ao ano, que assegure alcançar adequado padrão de qualidade do ensino.

Há que se admitir que o MEC tem-se preocupado com a melhoria e a qualidade do ensino e a democratização da gestão. Entre as ações que fortalecem tal disposição, aparece, em 2006, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive para a Educação Infantil. O FUNDEB é outra destas medidas. Entretanto, sabe-se que a Educação não acontece no MEC, mas se operacionaliza nos Estados, nos municípios e no Distrito Federal. É para tais instâncias que devemos voltar nossos olhos, procurando identificar os resultados da descentralização e da municipalização da Educação Infantil.

Com relação a tal característica, Monlevade (2005) nos alerta para o fato de que, se a Educação Infantil é responsabilidade dos municípios, onde está a ação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação? Onde estão os Projetos Políticos Pedagógicos? E a melhoria da qualidade? Não se faz educação de qualidade sem projetos políticos pedagógicos discutidos e definidos por toda a comunidade. Não existe ensino de qualidade sem comprometimento dos professores. Não existe qualidade com professor mal pago. É responsabilidade do governo federal estabelecer diretrizes com relação à remuneração dos profissionais de educação e criar condições e referenciais mínimos que devem ser observados pelos estados e pelos municípios, para a concretização de medidas que assegurem a valorização do magistério,

garantindo aos profissionais remuneração condigna e condições mínimas de infra-estrutura para o alcance da qualidade esperada.

Sonhos e perspectivas

Nos últimos tempos, a mídia literatura especializada trazem informes complementares que assinalem novos rumos e apontam para a concretização dos sonhos pela educação cidadã. O que encontrei faz renascer nossas esperanças.

Em 19/03/2007, quando da apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação, o presidente Luís Inácio Lula da Silva declarou desejar que “o programa não seja do Ministério da Educação, mas que seja um programa da sociedade brasileira”, demonstrando respeito pela participação da comunidade escolar em seus destinos. O presidente considerou a questão da valorização e da formação dos professores. Para tal, propõe-se a fixação do piso nacional do magistério.

Concretizando tal discurso, foi encaminhada, na primeira semana de abril de 2007, a medida provisória a ser apreciada e votada pelo Congresso Nacional, propondo o piso salarial inicial para todos os professores de R\$ 850,00 (oitocentos e cinquenta reais). É uma medida necessária, pois este piso, ainda mínimo, é importante componente para a valorização do magistério.

Em 11/04/2007, durante a Marcha em Defesa dos Municípios, em Brasília, o ministro da Educação disse aos prefeitos que eles receberão cerca de 30% a mais dos recursos, com o FUNDEB. Destacou, também, que a transferência das verbas da União e dos estados aos municípios aumentará de R\$ 8,4 bilhões, em 2006, para R\$ 10,7 bilhões, em 2007, no total de R\$ 2,3 bilhões a mais para investir na Educação Básica. Em 20/06/2007, foi sancionada a lei nº 11494/2007, que regulamenta o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Em vigor desde o dia 1º de janeiro por medida provisória, o novo fundo substitui o FUNDEF.

O reconhecimento de tais apoios é importante. Não devemos, entretanto, crer que com isto, soluciona-se toda a problemática da Educação

Infantil: a questão da qualidade continua pendente; grande parte de nossas concepções de educação são conservadoras como há anos temos denunciado. Fomos formados no modelo conservador, cartesiano e tradicional de educação infantil, enfocando, preferencialmente o “cuidar da criança”. Todavia continuamos, muitos de nós, conformados com tal visão. Para a melhoria da qualidade, há que se investir mais na formação dos educadores.

Mestra que sou nos cursos de Pedagogia e consultora para projetos de creches e pré-escolas, questiono a visão dominante; às vezes, assumo um discurso mais contestatório, como o de João Monlevade que, em 2005, perguntava-se: será que os milhares de diplomas em cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas não servem mais para encher os bolsos dos empresários do que para melhorar a capacidade do professor em seu labor educativo? Meu questionamento pessoal caminha na seguinte direção: como propor Políticas Públicas às cúpulas, nos gabinetes em Brasília, sem escutar as bases? Como os sistemas municipais ainda desenham sua Proposta Pedagógica, sem consultar a comunidade, apesar de a legislação vigente assim o determinar? Ou não a fazem? Penso que as Políticas Públicas nascem nas bases por meio das necessidades da população. Para isto há que se reforçar o poder local, pois é no município que as ações se desenvolvem, que a vida ocorre. A fala acima, explicitada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, durante o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, reforça tal ponto de vista.

Mas, como fazer para fortalecer o poder local? Como fazer para democratizar o processo decisório e garantir que os serviços oferecidos às populações sejam efetivamente públicos? É possível a interação entre a escola e o desenvolvimento local?

Para Aguiar (2006, p. 150) esta proposta anterior contempla um paradigma de “baixo para cima”, valorizando a identidade sociocultural de cada região ou município e apóia-se em associações comunitárias e nas instituições locais. A escola constitui-se em um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas, portanto, um espaço favorável ao desenvolvimento da cidadania.

Não estou supondo que formulações simplistas se mostrarão adequadas para investirmos tanto no desenvolvimento do poder local como em metodologias para a escola cidadã. O que conhecemos até hoje se transforma durante a caminhada. Por isto, tomei este tema como desafio e o estou desenhando como um projeto experimental para o qual tenho uma concepção e uma proposta metodológica já testada, aprovada e retomada com grande apoio da comunidade escolar, que já se encontra envolvida no projeto.²² Como o poeta creio que caminhantes, não há caminhos; o caminho se faz ao caminhar”. Sonhos são para ser realizados. A isto vamos: caminhar e acreditar que as Políticas Públicas devem nascer das necessidades locais, em instituições e práticas concretas.

Políticas Públicas y educación infantil: potencialidades y vulnerabilidades

Resumen: La creciente demanda por Educación Infantil en nuestro país y la invitación para orientar un proyecto de guardería en la red pública de enseñanza, fueran motivaciones suficientes para buscar informaciones a respecto del tema y obtener algun diagnostico que me diera el paradigma para iniciar la labor. Así que, en este artículo, no pretendo evaluar las Políticas Públicas mas describir el panorama en lo cual navegamos, cuando se trata de Educación

²² De acordo com a proposta da metodologia da Cibernética Social e do Proporcionalismo (DE GREGORI, 2002) é uma teoria que se constitui de fios multicolores, muito bem tramados e que pode oferecer alternativa ao postulado sistêmico-monádico, em vigência há 400 mil anos. A Cibernética Social e Proporcionalismo têm fundamentos triádicos (pensar, sentir e agir) que, aplicados à noção de subgrupos, mostra-nos o jogo do poder entre pessoas, grupos e países, o que permite, se aplicado a redes sociais e comunitárias, entender seu tecido competitivo e manejar os conflitos gerados. Propõe a reeducação para a coexistência e a convivência ideológica, política e econômica dos três subgrupos, sob os parâmetros do proporcionalismo que busca a justa regulação ou a proporcionalidade triádica, a qual gira em torno de um atrator, domínio ou órbita, representados pelos n°s 62% a 38,5%, denominados “ponto de ouro” ou “lei áurea”. Quanto mais distante do “ponto de ouro” um subgrupo logra empurrar a desproporcionalidade (injustiça, ditadura, imperialismo, neoliberalismo) mais forte e violenta será a reação dos outros subgrupos, para restabelecer os limites dados pelo “ponto de ouro”.

Infantil. En este artículo empezaré por una lectura sobre el panorama general de transición entre las políticas liberales para las sociales; después, adentraré en la Enseñanza de los Niños en las Escuelas Públicas en Brasil. Tomaré como referencial histórico para la construcción de este artículo el año de 1990, para llegar hasta el presente momento, con las perspectivas motivadoras que la legislación nos ofrece.

Palabras-llave: Rol del Estado. Políticas Públicas. Educación de Niños.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Desenvolvimento com igualdade social. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAYCE, Rafael. *5 tareas de Hércules*. Montevideo: Trilce, 2005.

BRASIL. MEC. SEB. DPE. COEDI. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC. SEB. DPE. COEDI. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006.

CHAGAS, Francisco Fernandes. FUNDEB: democratização e garantia de acesso à Educação Básica. In: BRASIL. MEC. [Site]. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb.index>. Acesso em: 20 out. 2007.

DE GREGORI, Waldemar. *Capital intelectual y administración sistémica*. Bogotá: Mac Graw Hill, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*.

Brasília: Liber Livro, 2006.

FILGUEIRA, Carlos H. Bienestary ciudadanía: viejas y nuevas vulnerabilidades. In: TOKMAN, V., O'Donnell. (Org). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

FONSECA, Marília. Financiamento externo e política educacional: 20 anos de cooperação técnica do BIRD. In: PORTELLA, Romualdo (Org.). *Política educacional: impasses e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARRAFÃO, Tereza. Políticas públicas e a educação: a municipalização e o “terceiro setor” na gestão da educação infantil em Curitiba. Disponível em: <www.utp.br/prope/edcient/Biblioteca_Virtual/ME/Tereza>. Acesso em: 28 out. 2007.

MCLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 81-98.

MARCONDES, Marta Santana. Educação em contexto de globalização. *Educação globalização*, São Paulo, ano 9, n. 13. 2006.

MONLEVADE, João Antônio. *Transição do FUNDEF para o FUNDEB*. [S.l.], 2005. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul05/fai_05.2.5.PDF>. Acesso em: 25 out. 2007.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

VIEIRA, Sofia; FARIAS, Isabel Maria. *Política educacional no Brasil*. Introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição*. Brasília: Plano, 2000.