

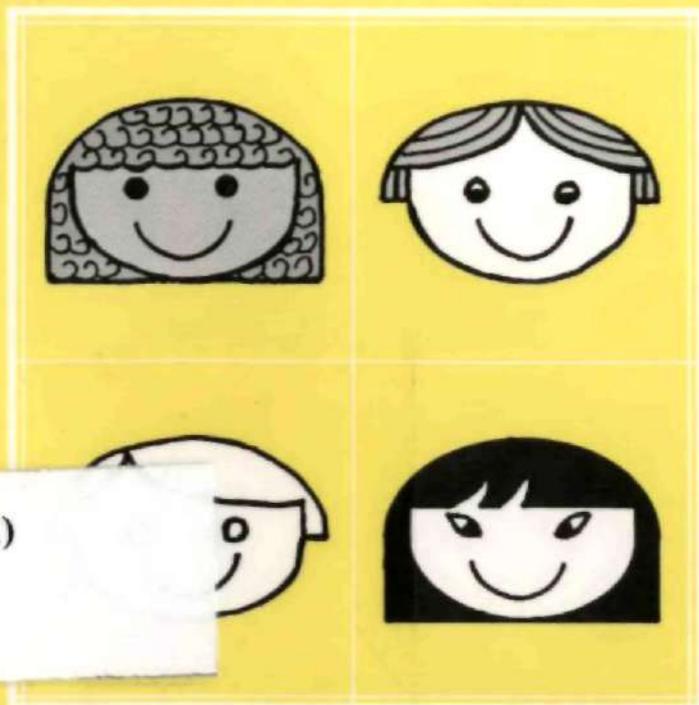


B0007121

# IO NACIONAL AÇÃO INFANTIL

## Conferência Nacional de Educação Para Todos

### ANAIS



091)  
2a



**MEC**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
Secretaria de Educação Fundamental  
Departamento de Políticas Educacionais  
Coordenação Geral de Educação Infantil  
1994

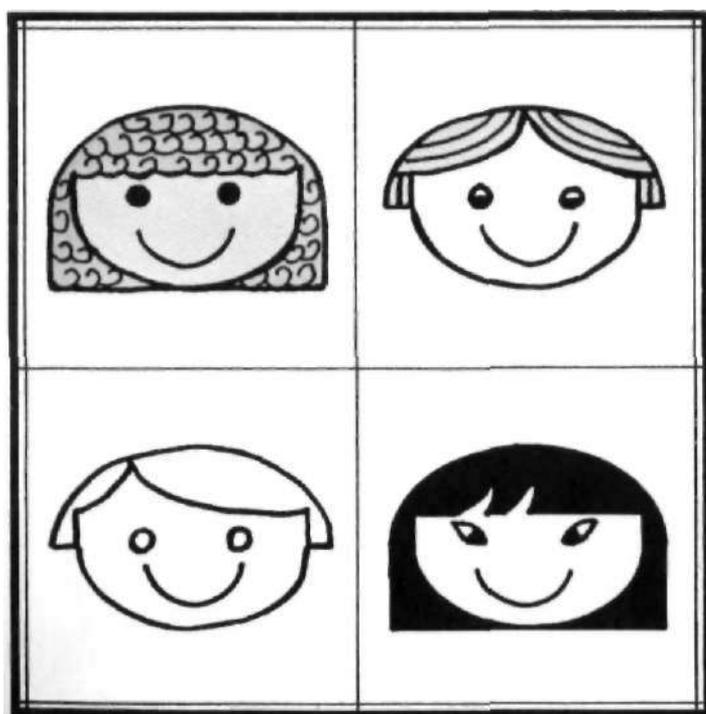
Brasília - 1994

APOIO:  
Comissão Nacional de Educação Infantil

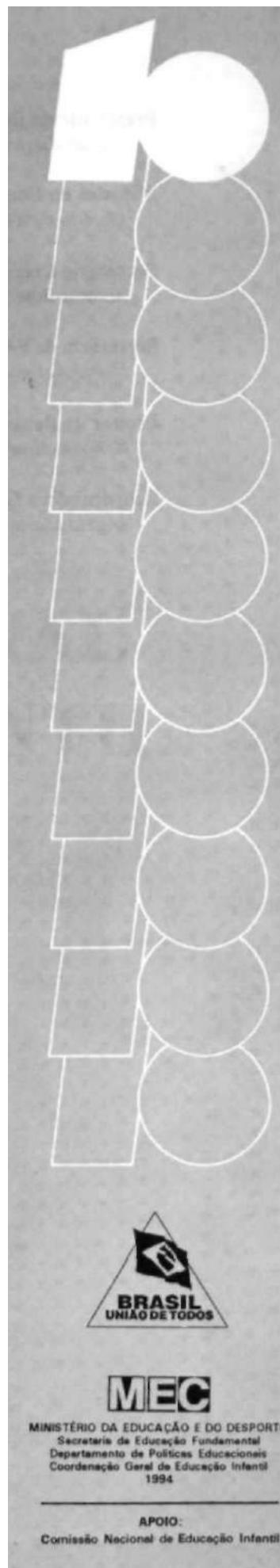
# I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

## Conferência Nacional de Educação Para Todos

### ANAIS



Brasília - 1994



**Presidente da República**

*Itamar Augusto Cautiero Franco*

**Ministro da Educação e do Desporto**

*Murílio de Avellar Hingel*

**Secretário Executivo**

*António José Barbosa*

**Secretária de Educação Fundamental**

*Maria Aglaê de Medeiros Machado*

**Diretor do Departamento de Políticas Educativas**

*Célio da Cunha*

**Coordenadora Geral de Educação Infantil**

*Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto*

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

# **I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ANAIS**

**BRASÍLIA, 1994**

## **ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS**

*Angela M. Rabelo F. Barreto - Coordenação Editorial*  
*Stela Maris Lagos Oliveira*

## **APOIO TÉCNICO-OPERACIONAL**

*Tereza Nery Barreto*  
*Maria Aparecida Camarano Martins*  
*Ludmila de Marcos Rabelo*  
*Márcia P. Tetzner Laiz*  
*Anny Mary Baranenko*  
*Vicente Geraldo de Melo Neto*

## **CAPA**

*Maria Cristina Lagos Oliveira*

## **PRODUÇÃO**

*Editora da UnB*

## **PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS**

*Marcus Mota*

## **DIAGRAMAÇÃO**

*Carlos Henrique Bode*

## **DIGITAÇÃO**

*Aida Íris de Oliveira*  
*Cristina de Jesus Teixeira*  
*Maria Genilda Alves Lima*  
*Fernanda Medeiros da Costa*

S612a      Simpósio Nacional de Educação Infantil  
(1994: Brasília)

Anais do I Simpósio Nacional de Educação  
Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.  
190 p.

1. Política da Educação - Criança de 0 a seis  
anos. I. Título

CDU: 37.014-053.2

**Obs.:** As ideias contidas nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.

Esta publicação recebeu apoio financeiro do Fundo das Nações Unidas  
para a Infância - UNICEF

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

# **I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Brasília, 8 a 12 de agosto 1994

O Simpósio foi promovido pela Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil e pela Comissão Nacional de Educação Infantil, coordenada pela SEF e constituída pelas seguintes instituições: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Ministério da Saúde, Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE/MEC), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/Brasil), e Pastoral da Criança/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Participaram, também, do Simpósio representantes da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Fundação Carlos Chagas, Secretarias Estaduais de Educação, Órgãos Municipais de Educação, Instituições Governamentais de âmbito federal, estadual e municipal que atuam na área da Educação Infantil, entidades não-governamentais, destacando-se a Fundação Fé e Alegria do Brasil e Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE), além de professores de diversas universidades brasileiras como: PUC/RJ, PUC/SP, UEFS, UERJ, UFBA, UFCE, UFJF, UFMA, UFMG, UFMS, UFPB, UFRGS, UFSC, UFU, UFV, UnB, UNICAMP, UNISL NOS e USP. As instituições internacionais representadas foram a Junta Nacional de Jardines Infantiles, do Ministério da Educação do Chile, e, a Rede da Comissão Europeia para Atendimento à Criança e Outras Medidas para Reconciliar Responsabilidade de Trabalho e Família.

O evento recebeu também o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/MEC, da DEMEC/MG, da Imprensa Nacional e da Universidade de Brasília (UnB), além de todas as instituições já citadas.

## **COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO SIMPÓSIO**

### **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

*Maria Aglaê de Medeiros Machado*

*Célio da Cunha*

*Angela M. Rabelo F Barreto (Coordenação Executiva)*

### **COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Antenor Naspolini (VNICEF)*

*Denise Neri Blanes (CRUB)*

*DrvonzirA. Gusso (MEC/INEP)*

*Elaine Pais e Lima (OMEP/Brasil)*

*Eliana Cristina R. Taveira Crisóstemo (CBIA)*

*Francisca Iralice de Oliveira Ferreira (LBA)*

*Ívany Câmara Neiva (MEC/SEPESPE)*

*Júlio Marcos Brunaci (Ministério da Saúde)*

*Luzia Maria D. C. Rodrigues (UNESCO)*

*Maria Lúcia Thiessen (Pastoral da Criança/CNBB)*

*Maria Helena Guimarães de Castro (UNDIME)*

*Rita Helena Pochmann Horn (CONANDA)*

*Roberto José Marques Pereira (CONSED)*

*Walter Esteves Garcia (MEC/FAE)*

### **EQUIPE TÉCNICA**

*Ana Rosa Beal (COEDI)*

*AnnyMary Baranenko (COEDI)*

*Áurea Fucks Dreifus (IRHJP)*

*Fátima Regina T Salles Dias (DEMEC/MG)*

*Jarlita Vieira Damaceno (COEDI)*

*Jane Margareth de Castro (IRHJP)*

*Márcia P Tetzner Laiz (COEDI)*

*Regina Lúcia C. Melo (IRHJP)*

*Rita de Cássia Coelho (IRHJP)*

*Stela Maris Lagos Oliveira (COEDI)*

*Tereza Nery Barreto (COEDI)*

*Vilma Pugliese Seixas (COEDI)*

*Vitória Líbia Barreto de Faria (DEMEC/MG)*

### **COLABORAÇÃO ESPECIAL**

*Cármem Craidy (UFRGS)*

*Fúlvia Rosemberg (FCC)*

*Luciano Mendes de Farias Filho (AMEPPE)*

*Maria Malta Campos (FCC)*

*Solange Jobim (DEMEC/RIO)*

*Zilma M. Ramos de Oliveira (ANPEd)*

*Vicente Faleiros (UnB)*

### **APOIO ADMINISTRATIVO**

*Aida Íris de Oliveira*

*Deusalina Gomes Eirão*

*Tereza Lopes de Almeida Oliveira*

### **APOIO OPERACIONAL**

*Centro de Seleção e de Promoção de Eventos - CESPE/UnB*

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DO MINISTRO MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 - MESA REDONDA</b>	<b>13</b>
<b>A Política de Educação Infantil no contexto da Política da Infância no Brasil.</b>	
<i>Maria Aglaê Medeiros Machado</i>	
<i>Cármem Craidy</i>	
<i>Pedro Demo</i>	
<i>Maria Machado Malta Campos</i>	
<b>2 -MESA REDONDA</b>	<b>31</b>
<b>A Política de Educação Infantil no Âmbito do Estado Brasileiro.</b>	
<i>Maria Helena Guimarães de Castro</i>	
<i>Roberto José Marques Pereira</i>	
<i>Luciano Mendes de Faria Filho</i>	
<b>3 -MESA REDONDA</b>	<b>43</b>
<b>Financiamento da Política de Educação Infantil.</b>	
<i>Divonzir Arthur Gusso</i>	
<i>Ubiratan Aguiar</i>	
<i>José Eustáquio Romão</i>	
<b>4 -MESA REDONDA</b>	<b>73</b>
<b>Sistema de informações na educação infantil.</b>	
<i>Jorge Rondelli da Costa</i>	
<i>Maria Dolores Bombardelli Kappel</i>	
<i>Everardo de Carvalho</i>	
<i>Bernard Pirson</i>	

5	-PAINEL <b>A educação infantil nos municípios.</b> <i>Miguel Gonzalez Arroyo</i> <i>Rita Cohen Bendetson</i> <i>Maria Edi Leal da Cruz</i> <i>Maria Evelyn P Nascimento</i> <i>Livia Maria Fraga Vieira</i>	87
6	-PAINEL <b>Proposta pedagógica e currículo da Educação Infantil.</b> <i>Zilma Moraes Ramos de Oliveira</i> <i>So/ange Leite Ribeiro</i> <i>Olgair Gomes Garcia</i>	111
7	- MESA REDONDA <b>A formação do profissional de educação infantil.</b> <i>Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto</i> <i>Iara Sílvia Lucas Wortmann</i> <i>Marília Miranda Lindinger</i>	123
8	-PAINEL <b>A atuação das Organizações não-governamentais na área da Educação Infantil.</b> <i>Antenor Napolini</i> <i>Maria da Consolação Castro Gomes Abreu</i> <i>Tula Vieira Brasileiro</i> <i>Everardo Carvalho e Maria Lúcia Thiessen</i> <i>Teresa Cristina de Albuquerque</i>	135
9	-MESA REDONDA <b>A questão da qualidade na Educação Infantil: experiências internacionais.</b> <i>Fúlvia Rosemberg</i> <i>Jytte Juul Jensen</i> <i>Maria Victoria Peralta</i>	153
10	RECOMENDAÇÕES DO SIMPÓSIO	169
11	PROGRAMAÇÃO COMPLEMENTAR DO SIMPÓSIO <b>Resumos das comunicações</b>	175
12	RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DO SIMPÓSIO	187

## APRESENTAÇÃO

*A Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos e entendida como primeira etapa da educação básica, vem ocupando espaço crescente na consciência dos dirigentes dos órgãos de Governo e da Sociedade Civil. O Ministério da Educação e do Desporto, traduzindo esta consciência, propôs, em 1993, a Política de Educação Infantil que vem sendo amplamente discutida em todo o País.*

*Esse processo de discussão culminou com o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em Brasília em agosto de 1994, no marco do Plano Decenal de Educação para Todos. A importância histórica do evento, do qual participaram representantes de órgãos das diferentes instâncias de Governo e da Sociedade Civil, especialistas, professores, pesquisadores e membros da Comissão Nacional de Educação Infantil, motivou a publicação destes ANAIS, em que estão registradas as exposições realizadas em mesas redondas e painéis de relatos de experiências.*

*Estou certo de que, ao possibilitar o acesso mais amplo a esse registro, o MEC assume iniciativa importante no sentido da democratização de informações relevantes, possibilitando a articulação de esforços e parcerias em torno da Educação Infantil e promovendo o crescente reconhecimento dos direitos da criança à educação e à cidadania.*

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL  
Ministro de Estado da Educação e do Desporto

## INTRODUÇÃO

Realizado em Brasília, no período de 8 a 12 de agosto, o I Simpósio Nacional de Educação Infantil teve por objetivos: analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e consolidar parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação; e, definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas à Conferência Nacional de Educação para Todos.

Participaram do evento dirigentes e técnicos de instituições federais, estaduais e municipais que atuam no atendimento à infância, professores universitários e especialistas na área, representantes de instituições internacionais e de entidades não-governamentais.

O Simpósio teve início com a apresentação, pelos representantes do MEC, dos avanços na legislação e nas diretrizes para uma política de Educação Infantil em nosso País e da importância da área no contexto do Plano Decenal de Educação para Todos.

A Secretária de Educação Fundamental apresentou a proposta de Política de Educação Infantil, elaborada pelo MEC e já discutida no âmbito da Comissão Nacional de Educação Infantil e de outras instituições do governo e da sociedade civil, resumindo as diretrizes, objetivos e ações prioritárias da política e enfatizando a necessidade de articulação de iniciativas para sua implementação. Nas mesas redondas e painéis que se seguiram, foram aprofundadas as discussões sobre os principais temas da Política de Educação Infantil. Numa Programação Complementar foram apresentadas experiências de Estados, Municípios, Universidades e Organizações Não Governamentais. Aprovou-se, na sessão plenária final, o encaminhamento à Conferência Nacional de Educação para Todos, da Proposta de Política de Educação Infantil, acrescida de algumas recomendações e moções resultantes dos debates ocorridos no Simpósio.

Nestes Anais são publicados os textos apresentados nas diversas mesas redondas e painéis, as recomendações e moções aprovadas no Simpósio, a relação dos participantes, além dos resumos dos trabalhos da Programação Complementar.

# A Política de Educação Infantil no Contexto da Política da Infância no Brasil

**MESA REDONDA**

**Expositores:**

*Maria Aglaê de Medeiros Machado*

*Carmen Craidy*

*Pedro Demo*

*Maria Machado Malta Campos*

**Coordenação:**

*Maria Aglaê de Medeiros Machado*



## POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maria Aglaê de Medeiros Machado\**

### 1. INTRODUÇÃO

Reconhece-se que a Educação Infantil teve um significativo impulso nas últimas décadas. A consciência social da importância da infância e o reconhecimento da criança como sujeito com direitos vêm, cada vez mais, se ampliando em todo o mundo, inclusive em países subdesenvolvidos. Na América Latina, o progresso tem sido substancial.

No Brasil, os avanços alcançados em termos da legislação foram da maior importância. Tanto a Constituição, quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (um dos mais avançados do mundo), são exemplos consistentes desta afirmação. Ao lado desses avanços, registrou-se também, nas últimas duas décadas, um impulso na expansão do atendimento público à educação infantil.

As matrículas cresceram a uma taxa de 10% e alterou-se o perfil da distribuição da oferta. Passou a predominar a participação da esfera pública, crescendo particularmente a esfera municipal. A taxa de atendimento à população de 0 a 6 anos cresceu de 5% em 79 para 15% em 1991 (CPS/MEC).

Dados do Programa Nacional de Saúde e Nutrição - IBGE, demonstram que mesmo as crianças oriundas de famílias com renda inferior a meio salário mínimo ampliaram seu acesso à educação infantil, atingindo cerca de 9% e aquelas de famílias com renda superior a dois salários mínimos, em tomo de 35%.

Percebe-se, entretanto, que a maior parte desse atendimento deu-se no Sudeste, onde 22% das cri-

anças de zero a seis anos frequentam creche ou pré-escola, enquanto no Nordeste este índice é de apenas 12,6%.

Associada à preocupação do atendimento quantitativo das demandas, acentua-se a preocupação com a qualidade desse atendimento, pois parte significativa dele ocorre em creches e pré-escolas em condições precárias e sem registros, o que compromete também a análise das informações obtidas.

No que diz respeito aos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas as preocupações se redobram.

Nas Pré-Escolas, 56% dos professores têm nível de 2º grau. 15,7% dos professores têm licenciatura e 18,9% são leigos. Sobre as creches as informações são precárias, mas sabe-se que predomina o atendimento por pessoas sem habilitação condizente.

Em síntese, a expansão em curso vem ocorrendo com um atendimento de qualidade deteriorada. Temos problemas de espaços inadequados, de ausência de propostas pedagógicas, de pessoal sem habilitação. Enfim, temos uma gama de situações que estão exigindo um urgente ordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança

### 2.0 MEC e a formulação da Política de Educação Infantil

Com as preocupações citadas, o MEC vem as-

\* Secretária de Educação Fundamental do MEC

sumindo a liderança do processo de definição de uma política para a educação infantil, no marco do que entendemos ser o seu papel legítimo, qual seja: o de coordenar a formulação e avaliação de políticas, corrigir desigualdades, promovendo a equidade, induzir inovações e experiências e estimular a cooperação técnica e financeira entre os sistemas de ensino dos Estados e Municípios.

Entendemos que este papel deva ser exercido dentro do princípio da parceria com outras instâncias de governo e com a sociedade civil. Acreditamos que a mobilização que vem ocorrendo em torno do Plano Decenal de Educação para Todos tem demonstrado bem este novo perfil de gestão nacional. Está patente que necessitamos da ação do Poder Público, particularmente, do Ministério da Educação, como foi dito, em articulação com a sociedade civil, no sentido de conceber e implementar uma política educacional fundada em concepções pedagógicas que ultrapassem as visões imediatas e assistencialistas. Esta política deve dar conta das funções de educar e cuidar das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas, no sentido de completaridade da ação familiar.

Como sinalizou nosso Projeto da LDB, entendemos a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, como o primeiro momento de formação da cidadania, ou seja, de desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que ajudem na construção de uma cultura política democrática e participativa. Reafirmamos, exigindo-se, para essa tarefa, uma ação integrada das várias instâncias e sobretudo o consenso de profissionais e educadores competentes.

As medidas adotadas no âmbito da Educação Infantil surgem no bojo do movimento do Plano Decenal que insistentemente tem procurado ir ao encontro das demandas sociais, definindo-se como eixo de construção coletiva de uma educação de qualidade para todos. E, embora elegendo o ensino fundamental como prioritário, o Plano estabelece metas para ampliar o atendimento da educação infantil. Neste marco também adotamos as medidas no âmbito da educação infantil, ou sejam.

#### 1) Elaboração de uma proposta de Política para

a Educação Infantil;

2) Instalação da Comissão Nacional de Educação Infantil, sob a coordenação da SEF e integrada por vários organismos do governo e de entidades não-governamentais, representantes de organismos internacionais, encarregada de colaborar na discussão da proposta e ainda propor medidas para sua viabilização.

3) Realização deste Simpósio, cujos resultados serão levados à Conferência Nacional de Educação para Todos.

### 3. A Política de Educação Infantil:

A Política de Educação Infantil, proposta pelo MEC, que vem sendo amplamente discutida com o apoio da Comissão Nacional de Educação Infantil explicita diretrizes, objetivos e ações prioritárias, resumidos a seguir:

#### 3.1. Diretrizes Gerais

As diretrizes que orientarão as ações de Educação Infantil baseiam-se nos seguintes princípios:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender

2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola) e garantindo-se que todas as relações nelas construídas sejam educativas

3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança; promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de trans-

formação da natureza e pela dinâmica da vida social; e, contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

4. As instituições de Educação Infantil devem nortear seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.

5. As particularidades da etapa de desenvolvimento, compreendida entre zero a seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família.

6. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes

7. O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.

8. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas

°. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. Condições deverão ser criadas para que aqueles que não possuem a qualificação mínima obtenham-na no prazo máximo de oito anos

10. A formação inicial e continuada do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas na Política de Educação Infantil.

11 A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam na creche quanto na pré-escola.

### 3.2. Objetivos

O atendimento à criança de zero a seis anos, embora tenha apresentado significativa expansão quantitativa nos últimos anos, abrange ainda uma percentagem reduzida de crianças e mostra padrões de qualidade aquém dos desejáveis, especialmente aquele destinado à criança menor de quatro anos. Assim, propõe-se

1. expandir a oferta de vagas para o atendimento educacional da criança de zero a seis anos;

2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida neste documento;

3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas

### 3.3. Ações Prioritárias

A educação da criança na faixa de zero a seis anos tem envolvido uma multiplicidade de organizações governamentais e não-governamentais, o que tem permitido maior alcance das ações. Verifica-se, entretanto a necessidade de que os esforços sejam integrados no sentido de otimização de meios e resultados. Impõe-se, portanto, a consolidação de alianças entre Governo, instituições não-governamentais e representações da Sociedade Civil para que os objetivos almejados possam ser alcançados.

O MEC considera que as ações a seguir enumeradas são prioritárias, devendo ser objeto de acordos e parcerias entre os diferentes atores envolvidos na Educação Infantil:

I. Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de

expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil.

2. Eficiência e equalização no financiamento, exigindo a definição de papéis e responsabilidades, bem como o estabelecimento de acordos e parcerias, de modo a evitar desperdícios e superposição de ações.

3. Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche.

4. Promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil, intensificando-se as ações voltadas para a formação inicial e continuada, a estruturação de carreira e a melhoria das condições de trabalho e remuneração do profissional de Educação Infantil.

5. Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança, de modo a garantir seu pleno desenvolvimento, proporcionando-lhe o acesso à educação, cultura, esporte e lazer, além de adequadas condições de saúde e nutrição.

6. Criação de um sistema de informações sobre a Educação Infantil, apoiado em mecanismos e processos adequados de levantamento e tratamento de dados e informações e estratégias de divulgação que possibilitem o controle, por parte da sociedade, da gestão das políticas públicas implementadas pelas

diferentes instâncias de Governo.

7. Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos e de experiências inovadoras na área de Educação Infantil.

#### **4. Considerações finais**

O Ministério da Educação e do Desporto já divulgou as diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil. Esta, entendida como decorrente de processos, encontra-se aberta a contribuições.

A Comissão Nacional de Educação Infantil está constituída por representantes dos vários segmentos e tem como objetivo viabilizar a discussão da referida política e sugerir as estratégias e os mecanismos para a sua execução.

Os resultados deste trabalho estão surgindo. Temos testemunhado à frente da Comissão, o empenho, dedicação e solidariedade dos seus integrantes. Acreditamos que este Simpósio esteja sendo o momento de sistematização das diversas contribuições e coroamento de parte de um trabalho fundamental para a solução dos problemas da educação infantil no Brasil.

Temos expectativas muito positivas em relação a este Simpósio pelo nível de compromisso que temos observado das instituições aqui presentes. As questões como a formação do profissional/encargo das instâncias/financiamento e outras estão sendo debatidas em outros painéis que tratam da Educação Básica. Esperamos grande convergência em seus resultados.

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA POLÍTICA DA INFÂNCIA NO BRASIL

*Carment Maria Craidy\**

### **INTRODUÇÃO:**

#### **I - AS POLÍTICAS DA INFÂNCIA NO BRASIL**

Inicialmente desejo contratar-me com o Ministério da Educação pela realização deste Simpósio com o objetivo de avançar na formulação das propostas contidas no documento "Política de Educação Infantil", de outubro de 1993.

O documento e o Simpósio marcam uma nova etapa na história da educação da criança pequena no Brasil

Os estudos sobre a história da política da infância no país como os publicados recentemente pela TPEA no livro "Infância e Desenvolvimento: Desafios e Propostas" organizado por Antônio Rocha Magalhães e Walter Garcia (1993) entre outros, produzidos por autores diversos como os "diagnósticos" coordenados pela Fundação Carlos Chagas (1989) e pela OMEP (1989) deixam claro que só nos anos 80 se começa a pensar numa política para a infância pequena.

Ações e programas existiram desde o século passado. No início voltados à "infância desvalida" já que a "infância normal" era considerada de responsabilidade única da família.

Até os anos 60 os programas de atendimento à infância caracterizaram-se pelo assistencialismo e/ou pela repressão.

Segundo Zélia M.C. Alves e Luigi Battaglia nos

anos 70 multiplicam-se as ações de assistência social, em especial o atendimento em creches e a política pública começa a ocupar-se da pré-escola, ainda que sem grande compromisso, (p. 49, 1993),

Os programas de creches como os de pré-escola são marcados, na época, pela teoria da educação compensatória, então em voga nos Estados Unidos. O objetivo era compensar, pela assistência, as "carencias" das crianças e prevenir assim futuros "fracassos escolares".

A educação das crianças de 0 a 6 anos não tinha, portanto, objetivos próprios e a assistência não ultrapassava os limites de ações pontuais que não chegavam a estruturar uma política que garantisse a resposta às necessidades mínimas da população.

Os programas eram, e ainda são, desarticulados, sobrepostos, descontínuos e, muitas vezes, marcados pelo clientelismo político.

"A Nova República instalou-se no país em meio a um quadro de agravamento da conjuntura socioeconômica, ao lado de grandes expectativas de reversão da situação de miséria em que estava inserida a maioria da população brasileira.

No que diz respeito a políticas públicas, o período representou a eclosão de uma crise até então represada, mais visível, desde o final da década de 70, em termos de aparato institucional, de conteúdos dos programas, e níveis de abertura e de modalidades de gestão e financiamento.

Em relação à criança de 0 a 6 anos, há uma tentativa de perseguir patamares mais satisfatórios de

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

atendimento e de gestão, através do relançamento e introdução de programas"... (ALVES e BATTAGLIA, 1993:51).

Os esforços iniciados na Nova República não conseguem obter resultados significativos em virtude da crise político-institucional e econômica que vive o país até os dias presentes. Daí a descontinuidade e inconseqüência desses esforços então iniciados.

A década de 80 foi marcada, entretanto, por grandes mobilizações em tomo da criança e do adolescente com significativa participação de amplos setores da sociedade civil organizada e também com a presença de representantes de órgãos públicos e o apoio do UNICEF.

Essa mobilização resultou num reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância. Segundo esta doutrina, a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 significa um marco histórico para a redefinição doutrinária e para o lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a infância.

Decorre da Constituição de 1988 um reordenamento legal ainda não finalizado com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990); para a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei Federal nº 8.742-93); e para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda em tramitação no Congresso Nacional, bem como a reestruturação dos serviços de saúde decorrentes da implementação do Sistema Único de Saúde.

Toda essa legislação consagra os princípios de descentralização administrativa com ênfase no papel do município, e, na parceria com a sociedade civil.

O princípio da democracia participativa resulta na determinação da criação de Conselhos nos quais têm assento representantes de organizações não governamentais e representantes dos órgãos públicos.

Vivemos, hoje, uma fase de transição caracterizada pela necessidade e por esforços ainda insuficientes de implementar os princípios e as normas do novo ordenamento legal.

Segundo André C. Média e Rosa Maria Marques, o governo Collor significou um retrocesso nessa transição na medida em que perseguiu, "coerente com seu ideário neo-liberal e com sua estratégia de estabilização econômica, um ajuste nas contas públicas a partir de cortes centrados, prioritariamente, nos gastos sociais" (...) "A área de Educação foi (etem sido) uma das mais prejudicadas pelos cortes efetuados em seus programas desde o início do governo Collor. A queda acumulada em 1990/91 foi de 49,3%..." (idem p. 40) (...) "A contenção de gastos evidenciou-se também nos programas de Alimentação e Nutrição, os quais foram reduzidos em 47,3% em 1991, com relação ao ano anterior. Nota-se que em 1990 houve um acréscimo de 11,8% nas despesas com estes programas, demonstrando que o Governo Federal, a despeito de não ter uma política clara sobre o assunto, utiliza as verbas destinadas à Alimentação e Nutrição de forma claramente clientelista. (Idem)

"(...) Por fim, verificou-se uma característica comum entre os setores que sofreram maior redução de recursos: Saúde, Previdência e Educação. Todos ganharam, com a Nova Constituição, em conteúdo universalizante, fruto de uma concepção de política social respaldada no conceito de cidadania e, portanto, não inseridos nas prioridades contidas no discurso Collor, cuja tônica era a seletividade em prol dos "descamisados" (Idem, p. 40)

Em reação a esse retrocesso, vivemos, neste momento, o esforço de retomada das bases das políticas da infância lançadas na década de 80.

## II - A CRECHE E A PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

A Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0-6 em creches e pré-escolas (Art. 280, inciso IV) e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (Art. 7º, inciso XXV)

Nenhum dos dois preceitos foi até o momento transformado em política.

Os sistemas de ensino, de forma geral, não assumiram responsabilidades em relação às creches e as empresas, salvo raras exceções, consideram-se excluídas de responsabilidades quanto ao direito social dos trabalhadores relativo a creches e pré-escolas para seus filhos.

As creches seguem sem um sistema que as assumam, verdadeiras instituições à deriva, muitas vezes oferecendo um atendimento de baixíssima qualidade.

Ainda considerada como mero equipamento assistencial na maior parte dos casos, a creche ignora normas mínimas de funcionamento e não recebe nenhuma supervisão pedagógica.

Apesar do grande crescimento das vagas em creches e pré-escolas ocorrida nos anos 80, sob a pressão da demanda e de programas emergenciais, há ainda um longo caminho a percorrer para que a demanda seja atendida.

Nesse contexto só poderemos pensar numa política para a infância, propondo fornias diversificadas e complementares capazes de contemplar as diferentes necessidades da criança pequena. Só consolidaremos o caráter educativo das creches e pré-escolas se as políticas da educação forem complementadas e integradas a políticas de saúde e de assistência social.

Para tanto, a implementação da nova legislação deverá prever:

- integração das creches e pré-escolas, inclusive as privadas de caráter comercial e as mantidas pelas empresas, nos sistemas municipais de ensino, e na ausência destes, em caráter transitório, nos sistemas estaduais;

- definição clara, por parte dos órgãos normativos dos Sistemas Estaduais de Ensino, das normas de funcionamento para creches e pré-escolas;

- implementação, junto à população mais carente, de programas de assistência à família que prevejam a possibilidade das mesmas em responder aos cuidados com a criança pequena. Nesse sentido deverão ser implementados programas nutricionais, guias para pais, centros de lazer para crianças e mães, etc;

- implementação do sistema único de saúde que

ofereça atendimento materno infantil com regularidade para toda a população, além de garantir a universalização das imunizações e a prevenção das doenças que vêm oferecendo maior risco às populações infantis.

Ao sistema de saúde também deverá caber responsabilidade pelos programas nutricionais.

Deverão ser previstas, de forma clara, fontes específicas de financiamento para cada setor, a fim de garantir não apenas a implantação dos programas, mas também sua continuidade.

Cabe ao município a responsabilidade principal pela execução das políticas voltadas à infância. É neste nível que deverão ser racionalizados os gastos, evitando-se múltiplos financiamentos a um mesmo programa ou instituição.

A racionalização das ações e dos gastos deverá ser planejada pelos "Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente" e pelos Conselhos das áreas específicas conforme previsto na legislação.

Deverá ser estabelecida com clareza as responsabilidades dos Estados e da União em subsidiar e apoiar técnica e financeiramente os municípios no atendimento à criança pequena.

Deverão ser superadas a sobreposição das ações e a descoordenação dos programas.

Finalmente, ainda que seja indispensável a participação de toda a sociedade e relevante o papel a ser desempenhado pelas Organizações Não Governamentais somente com uma política pública responsável e coerente poderão ser garantidos os direitos de cidadania da criança pequena. Na política pública, a ação do Executivo será integrada à do Legislativo e à do Judiciário. Este último, através dos Juizados da Infância e do Adolescente, a serem mais implementados, desempenhará papel relevante nos casos mais graves de violação dos direitos das crianças pequenas, como os que se referem ao tráfico de crianças, aos maus tratos, ao abandono e o conseqüente encaminhamento à adoção.

Todas as políticas da infância deverão ter na linha de frente para detectar e encaminhar os casos de violação de direitos, os Conselhos Tutelares, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Estes órgãos que têm caráter ao mesmo tempo público e representativo da sociedade só poderão desempe-

nhar a contento seu papel de "pronto socorro" se contarem, para encaminhamento dos casos, com a retaguarda de um sistema de atendimento efetivo e eficaz.

Não é demais enfatizar que, da mesma forma que ocorreu com o ensino básico, as políticas para a infância de 0 a 6 anos só se tomarão políticas universais se se constituírem enquanto políticas públicas.

As dificuldades orçamentárias deverão ter presente que investir na infância é investir no presente e no futuro, é consolidar as bases da nação.

Não haverá futuro para o país se não houver futuro para as crianças, e não haverá futuro para as crianças se não lhes for dado viver plenamente o presente

A "privação da infância" é atualmente uma das maiores ameaças para a construção do Brasil como nação democrática.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

ALVES, Zélia e BATTAGLIA, Luigi Instituições e programas nacionais dirigidos à criança pequena IN: MAGALHÃES, A e GARCIA, W (org.). **Infância e desenvolvimento: desafios e propostas.** IPEA, Brasília, 1993.

BARBOSA, Eni; NEIVA, Ivany; CAMARGO, Sebastião **Atenção à pequena infância no Governo Federal: políticas, programas e recur-**

**sos.** Brasília, 1993. (Digitado)

CAMPOS, Maria Malta (org.) **Aspectos sócio-educativos e sugestões para uma Política Nacional de Educação da criança de 0-6 no Brasil.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1989.

MAGALHÃES, António e GARCIA, Walter (org.) **Infância e desenvolvimento: desafios e propostas.** IPEA, Brasília, 1993.

MEDICI, André e MARQUES, Rosa Mana Financiamento e desempenho das políticas sociais IN **Revista Fórum DCA**, nº 1, 1993

OMEPE e MEC - 1989 **Estilos de Oferta de Educação pré-escolar no Brasil.**

REVISTA FÓRUM DCA - nº 1. **Políticas e prioridades políticas.** Brasília - 1993

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA:**

- Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Brasília: Senado Federal - Centro Gráfico - 1988.

- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069/1990. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - Porto Alegre - 1994

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Projeto 1258/88 - Câmara dos Deputados.

- Lei Orgânica da Assistência Social. Lei Federal 8.742/93. Diário Oficial 08/12/93.

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA POLÍTICA DA INFÂNCIA NO BRASIL

*Pedro Demo\**

## I. INTRODUÇÃO

O Brasil possui alguns textos legais interessantes, considerados avançados, sobre a infância e a adolescência, em particular o reconhecimento da "prioridade absoluta" na Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, dificilmente se poderia dizer que existe uma política em sentido positivo, expressa, planejada e sobretudo cumprida, embora sua falta também signifique uma maneira de fazer política, pela via do desinteresse ou mesmo da relegação.

Fora do Governo existem esforços significativos, como as Organizações Não-Governamentais (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e congêneres, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar, Programas financiados por entidades estrangeiras como a Van Leer, as Pastorais da criança e do menor) e em particular o desempenho sempre reconhecido do UNICEF. Dentro do Governo também existem iniciativas importantes de caráter mais ou menos setorial, tendo hoje certamente destaque a participação do Ministério da Educação, mas não temos, ainda, uma política concertada, até porque o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-CONANDA, órgão paritário que deveria monitorar a política, não teve oportunidade suficiente para se consolidar.

Não se pode desconhecer que a situação hoje vivenciada é crítica, para dizer o mínimo, a começar pelo recrudescimento das taxas de mortalidade

infantil, chegando em certas áreas do Nordeste a cifras abusivas (300 por mil). A recente CPI sobre a prostituição infanto-juvenil mostrou um quadro de horrores, principalmente em regiões mais pobres, reeditando a constatação de que a pobreza extrema não traz apenas a fome, mas sobretudo acaba com a dignidade humana. Para consolo, surgiu o programa nacional de combate à fome, uma iniciativa de grande relevância, que encontrou na sociedade engajamento sem precedentes e no Governo algumas figuras exponenciais que resgataram a certeza de que, apesar dos pesares, é sempre possível buscar uma saída.

Não obstante o bom momento que atualmente vive o MEC, preocupam demais os ciados tão negativos na esfera da educação básica, repisados por órgãos internacionais como o PNUD e o UNICEF. O acesso quantitativo ao 1º grau está próximo de ser resolvido, mas a questão qualitativa é uma calamidade. Somente por volta de 30% dos alunos que ingressam no 1º grau completam um dia a 8ª série; a média de anos de estudos na população maior de 15 anos, para 1990, era de apenas 3.9, estando abaixo deste patamar na América Latina apenas o Haiti, conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD para 1993. Quanto à educação infantil, melhorou muito o discurso, havendo a perspectiva de um dia unirmos este horizonte ainda dividido em pré-escolar e creche, mas o atendimento continua ínfimo, sem falar em outros problemas relativos aos recursos humanos, qualidade das propostas, mate-

• Presidente da OMEP - Brasil e professor da Universidade de Brasília

riais didáticos etc.

A iniciativa do MEC de concertar os esforços em tomo de uma possível política de educação infantil é saudada pela OMEP-Brasil, mormente porque o processo está sendo impulsionado de modo federativo e democrático. Na condição de Presidente da OMEP-Brasil, aproveito este espaço para deixar clara a posição desta instituição inteiramente devotada aos direitos das crianças

## II. DIRETRIZES DA OMEP

Desde 1989, a OMEP-Brasil definiu para si 5 diretrizes de ação:

### 1. DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA.

A criança é considerada sujeito de plenos direitos, e, conforme a Constituição, é prioridade absoluta. Como decorrência, não poderia haver indignidade maior do que a agressão aos direitos das crianças. Uma das maneiras mais convincentes de perceber o teor da democracia e da cidadania de um país, é averiguar como são tratadas as crianças e que tipo de futuro as espera. A OMEP, desde que surgiu após a Segunda Guerra, apresenta-se como talvez a instituição civil mais ostensivamente voltada para a defesa dos direitos da criança.

### 2. DEFESA DE UMA POLÍTICA SOCIAL DA INFÂNCIA, PREVENTIVA E EMANCIPATÓRIA.

Entendemos que política social deva ser uma proposta articulada com a política econômica, para se poder atingir o duplo objetivo da cidadania e da capacidade de auto-sustentação. Sem desmerecer a assistência como direito, cremos que o sentido educativo das propostas precisa orientar-se pelo desafio emancipatório e preventivo, portratar-se da formação de sujeitos históricos competentes. Com isto imaginamos fomentar melhor a equalização de oportunidades, talvez o resultado mais esperado da política de educação infantil.

Em decorrência, a OMEP tem se manifestado contrária a políticas de mera assistência ou de mera pedagogia, bem como a todas as formas de atendi-

mento abreviado, simplificado, residual, por serem estigmatizantes. A atenção deve sempre ser integral, porque é direito da criança desenvolver-se plenamente. Usando o termo "política social" busca-se realçar a necessidade de propostas estratégicas articuladas, capazes de conjugar a ética das finalidades com a operatividade dos meios.

### 3. VISÃO INTEGRAL E INTEGRADA DA PROBLEMÁTICA DO PRÉ-ESCOLAR

Com a introdução do conceito de "educação infantil" esta diretriz tomou-se ainda mais óbvia, fazendo jus à tendência moderna da atenção integral. A criança deve ser tomada globalmente, em todas suas facetas e necessidades, ainda que em tudo, por questão de manejo político, se estatuem prioridades. Por exemplo, é usual insistir na questão cognitiva, porque o conhecimento se tornou a pedra de toque das condições modernas de desenvolvimento. Entretanto, conhecimento é apenas meio, um dos meios. Esta perspectiva pode ser defendida somente se aparecer como carro-chefe de uma proposta integral, na qual a qualidade formal não esteja divorciada da qualidade política. Pode-se afirmar que a competência cognitiva é a ferramenta primordial da cidadania moderna em termos instrumentais, mas isto não poderia servir de ensejo para esquecer os fins ou para reduzir tudo à aprendizagem.

Dois desafios são ressaltados: de um lado, a necessidade de atenção integral, no sentido da globalidade de atendimento; de outro, a necessidade de integrar as ações, para que não seja somatório desconexo. Quer dizer, é preciso uma política articulada de meios e fins. Com isto fazemos jus também à multidisciplinaridade ou à matricialidade das propostas.

### 4. FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL ESPECIALISTA E INTERDISCIPLINAR

Cientes de que a qualidade da oferta depende, em primeiro lugar, da qualidade dos profissionais, a OMEP tem feito desta diretriz sua campanha principal. Afastou, por isso mesmo, toda noção de treinamento e insiste em cursos mais longos, que permitam trabalhar a competência moderna esperada de um educador infantil, qual seja:

a) capacidade de pesquisa, para conhecer a criança e a realidade, e conjugar teoria e prática;

b) capacidade de elaboração própria, para poder construir proposta pessoal e agir com as crianças de maneira construtiva;

c) teorização das práticas, para que estas, voltando à teoria, se recuperem ou se superem, conservando o espírito crítico sempre à flor da pele;

d) atualização permanente, para poder oferecer às crianças o que há de melhor em termos de teoria e de prática

Ao mesmo tempo, nos Congressos Nacionais, que acontecem a cada dois anos, foram eliminados os cursos, por não terem a duração e o aprofundamento exigidos. Os Congressos colimam a socialização do conhecimento e das práticas, mostrando aos profissionais o que existe de melhor disponível. Propugna-se uma visão construtiva da educação - que não precisa ser construtivista -, por tratar-se do desafio de motivar o processo emancipatório da criança, o que exige seja tratada como sujeito para tomar-se sujeito.

Por conta da complexidade da oferta moderna de educação infantil, já não é mais possível contentarmo-nos com a maioria das propostas profissionalizantes atuais, sobretudo com a Escola Normal e com as licenciaturas curtas. Quanto menor a criança, maior terá de ser o profissional. É essencial valorizá-lo no duplo sentido da qualidade da formação e do reconhecimento sócio-econômico.

### V DEFESA DE ORÇAMENTOS EXPLÍCITOS PÚBLICOS MUNICIPAIS, ESTADUAIS E FEDERAIS, E DA INSTITUIÇÃO DE OUTRAS FONTES ESPECÍFICAS PARA O FINANCIAMENTO DO PRÉ-ESCOLAR.

A educação infantil ainda é primo pobre, no MEC, nos Estados e nos Municípios. Este Congresso, bem como a montagem do programa de Educação para Todos, podem talvez iniciar outro momento histórico. O indicador mais preciso do descaso está na falta de recursos, ou na disponibilidade aleatória. Preocupa a OMEP também a tendência de interpretar a municipalização da oferta como abandono por parte da União e dos Estados, bem como

os sinais recentes de tendência a reduzir os recursos vinculados pela Constituição.

Como estamos convencidos de que a educação infantil, com qualidade, é o investimento mais importante no futuro do país, defendemos que a questão orçamentária seja explícita, por não tratar-se de gasto. Nada se multiplica melhor ao longo da vida das pessoas do que uma infância adequadamente vivida. Para as populações marginalizadas, a educação infantil representa oportunidade única

### III. EXPECTATIVAS DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. A OMEP gostaria de admitir que a educação infantil, compreendida de modo matricial, precisa **melhorar e aumentar o atendimento**, tendo como meta imediata cobrir pelo menos 50% da população necessitada, em particular na primeira idade e nas grandes periferias. Predomina hoje na realidade extrema heterogeneidade, a começar pelas distâncias e por vezes dicotomias entre creche e pré-escola. Para as crianças pobres tende-se a reservar uma oferta pobre, que se esgota na assistência duvidosa, enquanto as crianças ricas fazem desta chance o reforço definitivo de sua vantagem histórica em termos de oportunidades de desenvolvimento. O Estado mantém um cardápio disparatado, não raramente conflituoso e quase sempre titubeante diante da pequenez dos recursos investidos.

2. Em seguida, é essencial atacar a face da **qualidade da oferta**. Felizmente existe hoje uma discussão científica bastante evoluída, advinda, obviamente, de países avançados. Esta discussão permite definir melhor o que se poderia fazer em termos de política e o que se poderia entender por qualidade.

Dois pontos podem ser ressaltados. Cada vez menos se aceita que a educação infantil se esgote no "child-care", de caráter apenas assistencial, ainda que isto já seja algo significativo. E cada vez menos se aceita que o desenvolvimento cognitivo deva ser, sozinho, a alma do negócio. Neste sentido, a expressão educação infantil pode ser pertinente, porque ressalta o desafio formativo globalizante, que

implica evolução favorável física, psíquica, social, moral, cognitiva, afetiva.

Prevalece a expectativa de uma educação centrada na criança, que será ponto de partida e de chegada das teorias e práticas. Em termos de oportunidade de desenvolvimento, como diz o PNUD, educação é o fator primordial, sendo essencial imprimir esta marca desde a infância. Admitese, então, que uma educação infantil de qualidade, ou seja, capaz de propulsionar a formação do sujeito histórico competente em termos individuais e coletivos, significa o componente mais decisivo da equalização de oportunidades. Para a criança pobre representa, possivelmente, tudo, sem que este reconhecimento tome educação uma panaceia.

Neste sentido, instituições que apenas "cuidam" de crianças, ou que apenas as alfabetizam, deixam passar uma oportunidade única de garantir condições particularmente favoráveis de desenvolvimento humano. Embora tenha se tornado "moda" o construtivismo, a OMEP tem defendido o compromisso construtivo frente à criança, sem filiar-se a nenhuma teoria específica. Quer isto dizer:

a) a educação deve centrar-se na criança como sujeito histórico, abrindo-lhe toda sorte de motivação ao desenvolvimento pleno e equilibrado;

b) em termos instrumentais, a evolução cognitiva de estilo construtivo é fator central da formação da competência inovadora;

c) em termos de conteúdo, está em jogo o rol de direitos da criança como ente global, rumo a uma cidadania plena que expresse o desenvolvimento harmonico de todas as potencialidades;

d) é fundamental saber partir da criança, de sua vivência, cultura, meio ambiente, expectativas, potencializando seu próprio ritmo, principalmente a dimensão lúdica como forma própria e criativa de expressão;

e) não é o caso fazer da criança mero objeto de cuidados, ensino, enquadramento normativo.

3. Questão substancial é a qualidade dos profissionais da educação infantil, pela qual a OMEP-Brasil tem se interessado vivamente. Respeitando todas as polemicas saudáveis, temos defendido a necessidade de superar, no tempo e organicamente,

a Escola Normal e introduzir a necessidade de formação superior plena para as atividades de educador infantil. A razão principal é o direito da criança ao desenvolvimento pleno, matricial, equilibrado. Para dar conta deste desafio, não é mais cabível uma habilitação de 2º grau, mesmo que fosse bem feita. O Chile, para não ir longe, submete os "educadores de parvulos" (destinados somente á educação infantil) a um estudo universitário de 5 anos.

Preservados os direitos das normalistas já formadas, algumas Escolas Normais poderiam ser mantidas para preencher a habilitação de apoio técnico em todos os sentidos da instituição, ou de modo especializado (por exemplo, um técnico educacional, outro administrativo). Somos também céticos quanto ás licenciaturas curtas, e mesmo muito críticos quanto às licenciaturas vigentes, pois representam todas propostas arcaicas, que necessitam urgentemente de revisão radical. Olhando sob o ponto de vista da qualidade, o fator humano é essencial, insubstituível, cabal. A criança pode ter o privilégio de desfrutar do melhor ambiente possível em termos de equalização de oportunidades, desde que os profissionais sejam, de um lado, competentes, de outro, cidadãos, o que implica com toda certeza remuneração condigna

Somos também contrários aos treinamentos, uma herança ultrapassada noite-americana, marcada pela relação deseducativa entre professor e aluno, em contexto de mera cópia subalterna. A OMEP adota a posição de que os treinamentos devem ser substituídos por cursos de pelo menos 80 horas de duração, para que seja viável construir, de maneira individual e coletiva, a devida competência. E mister pesquisar, exigir elaboração própria, teorizar as práticas, atualizar-se permanentemente, de tal sorte que seja natural a conjugação inteligente entre conhecer e inovar.

Mutatis mutandis, esta perspectiva recai também sobre o pessoal de apoio, já que, para atingir competência construtiva, não é mister título acadêmico, nem formação superior, mas a devida consciência crítica e correspondente capacidade de intervenção alternativa. Também para o pessoal de apoio não cabem treinamentos, mas cursos de suficiente duração que motivem a participação como sujeitos

4. Tomando-se em conta, entretanto, a realidade nua e crua de nossas instituições de educação infantil, os recursos humanos aí empregados são tendencialmente muito precários, até porque predomina ainda a ideia de que, para cuidar de criança, qualquer pessoa serve, sobretudo mulher. Se, de um lado, é irrealista esperar que, de repente, tenhamos engajados apenas profissionais habilitados, de outro, é indigno compactuar com esta situação, por tudo que envolve de agressão aos direitos básicos da criança e dos profissionais. Conforme consta da Lei, é correto oferecer a todos cursos supletivos, de acordo com o caso, para que pelo menos tenhamos o 1º grau completo.

A realidade, todavia, não está aí apenas para ser assumida, mas igualmente para ser criticada e superada. E de todos sabido - o mundo inteiro sabe através dos relatórios dos órgãos das Nações Unidas - que nossa situação educacional é absurda. Não combina com a relevância econômica do país e faz parte de uma história de obstrução da cidadania popular, na qual os governos sempre foram coniventes. Apesar da péssima formação das normalistas, há muitas no mercado, mas não exercem a profissão sobretudo pelos maus salários.

Continuamos, premidos pelas circunstâncias, a fazer concessões, colaborando com as indignidades que pervadem nossa sociedade: estigmatização da mulher, oferta pobre para o pobre, treinamentos obsoletos para gente de segunda categoria, assistências resumidas e paternalistas, e assim por diante. Chama-se de realismo a atitude cômoda de tomar como parâmetro o que apenas poderia ser termo de passagem. Sempre fomos pródigos nesta insensatez e chegamos mesmo a taxar de criatividade programas estigmatizantes, como o das mães-crecheiras. Está aí a mesma lógica que admite ser impossível superar o problema das crianças de/na rua, e por isso se inventou - muito perversamente - a assim dita "educação de rua".

Assim, é mister, de um lado, propugnar pela profissionalização possível dos recursos humanos, de tal sorte que todas as regiões do país sejam abrangidas; mas, de outro lado, é mister reagir definitivamente, tomando a questão dos direitos da criança a sério. O país tem tamanho, economia, co-

nhecimento para cumprir os preceitos constitucionais relativos à criança, que com os adolescentes, formam a única "prioridade absoluta". Só não tem decência.

5. A OMEP entende que o papel da União é viabilizar Estados e Municípios, sobretudo a estes. Quando assumimos, a partir de 1988, a organização federativa da OMEP - cada Estado para ser Federação precisa ter pelo menos cinco municípios dotados de uma associação - buscamos corresponder a este anseio constitucional. A educação infantil deverá ser, plenamente, municipal, devendo União e Estados colaborar com empenho absoluto. Municipalizar não é abandonar. Cabe à União e aos Estados cooperar no financiamento, estruturação, capacitação da política municipal, de tal sorte que a cobertura se propague rapidamente em quantidade e qualidade. Cada município deverá ter sua política própria de educação infantil, reconhecendo nela possivelmente o investimento público mais multiplicativo.

Entendemos que o papel importante do MEC é de dinamizar esta diretriz e que, apesar de ser um dos Ministérios mais voltados para a descentralização, o impulso ainda é tímido. É mister colaborar em ofertas adequadas de capacitação, recolocar a revista Criança em pauta com um pouco mais de atualização, prosseguir na definição de uma política nacional de estilo federativo. Existe aqui um papel, ao mesmo tempo, subsidiário e decisivo. Primeiro, a União deve unificar suas propostas, espalhadas em vários Ministérios, terminando com a disputa de espaços. Segundo, na rota da "atenção integral", que aceitamos como correta em si, embora duvidosamente conduzida, o MEC poderia assumir por inteiro a educação infantil, desde que o faça de modo matricial estratégico, ou seja, compondo os esforços e recursos disponíveis em todos os setores. Não existe mais razão histórica para que a creche seja apenas assistencial, nem que o pré-escolar se esgote na alfabetização. Seja qual for o nome, trata-se de atenção integral, que pode ser organizada pela ótica da educação, compreendendo-se esta como o fator mais matricial do desenvolvimento humano sustentado.

6 É crucial brigar **por** recursos. Assistimos neste ano ao processo lamentável de agressão por parte da área econômica do Governo aos recursos constitucionalmente destinados à educação. Estranhamos mais ainda, porque ocorreu num contexto que se quer esclarecido em termos de reordenar o país no rumo do desenvolvimento. Na prática, ficou outra vez demonstrado que a esfera econômica considera educação um gasto, em vez de investimento. Nos países mais avançados é o maior investimento, inclusive na economia, por conta da competitividade. Aqui, ainda faz parte da área da mendicância pública.

Também é crucial que exista uma política da criança e do adolescente, sob o monitoramento do CONANDA. As dificuldades que cercam este Conselho são por demais elucidativas do tipo de Estado e Governo. Dificilmente se suporta o controle democrático. Os Conselhos, com raríssimas exceções, destinam-se a convalidar os vazios e dividir os fracassos sistemáticos. A sociedade civil aí engajada não tem medo de reconhecer sua imaturidade, também o desacerto de certos posicionamentos, como a

educação de rua, o número excessivo de membros, representatividade por vezes questionável, que precisam ser revistos. Entende, entretanto, que é dever do Estado enfrentar o problema definitivamente, de modo global, incluindo, por certo, a questão da renda familiar, sem o que não há como imaginar que as crianças não recorram à rua. Neste caso, em particular, a atenção integral terá que implicar a sustentação econômica, indicando a necessidade de uma política global, tipicamente sócio-econômica.

Sendo prioridade absoluta, deve existir solução. Um Estado que mantém um Executivo em grande parte paralisado e improdutivo, um Legislativo perdulário, inchado e ausente, um Judiciário marcadamente inerte, todos eivados de corporativismos privilegiados, não pode mostrar que não tem recursos para crianças. Não pretendemos, nem podemos, substituir o Estado. Nosso papel essencial é de controle democrático. Isto faremos com fervor.

Reclamamos uma política competente de educação infantil, e apreciamos o gesto do MEC neste Congresso.

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS QUESTÕES INQUIETANTES SOBRE PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS POBRES NO BRASIL

Maria Malta Campos \*

A proposta básica que gostaria de fazer aqui hoje norteia-se pelo objetivo de trazer a criança para o centro das preocupações das políticas governamentais e não-governamentais voltadas para a infância no país. O que parece óbvio e redundante, mas infelizmente não é. O que significa exatamente isso<sup>0</sup>

Em primeiro lugar que, qualquer programa, para se justificar, *tem de significar uma melhoria objetiva nas condições nas quais cada criança vive sua infância.*

Ou seja, nesta perspectiva, programas que sob a justificativa de tomar a vida dos adultos mais cômoda ou esconder problemas da opinião pública, *prejudicam* a forma pela qual cada criança vive sua infância, *não devem ser apoiados.*

Segundo, significa que para que um determinado programa tenha um papel na melhoria da qualidade de vida *presente* da criança, é necessário que se adeque à situação da família e do seu meio social, mas de tal forma que não perca de vista a *criança como objetivo principal.*

Essas preocupações se justificam pelo fato de que enfrentamos hoje, no Brasil, uma diversidade muito grande de situações e condições locais, ao mesmo tempo em que cresce a tendência, tanto entre as agências governamentais, como entre as não-governamentais, de reproduzir as mesmas estratégias de atendimento e as mesmas fórmulas por todo o território nacional. Talvez o exemplo mais trágico

que tivemos recentemente tenha sido o dos CIACs.

Então o que precisa ficar claro é que, se devemos considerar todas as crianças brasileiras como portadoras dos mesmos direitos em relação a um desenvolvimento humano integral, sadio e igualitário, as formas de se garantir isto e as estratégias a serem utilizadas nem sempre deverão ser as mesmas em cada situação.

Eu pergunto:

- é legítimo a implantação de grandes creches, dimensionadas para mais de 60 ou 100 crianças, em regiões onde a população adulta não possui fontes de emprego estáveis e a atividade econômica predominante é a agricultura de subsistência ou o subemprego?

- é legítimo e desejável a prioridade para pré-escolas que atendem contingentes de crianças acima de 7 anos de idade, em bairros ou locais onde não há escolas de 1º grau disponíveis, como ocorre hoje em algumas regiões do Nordeste?

- é adequada a proposta de creches domiciliares em favelas ou invasões da região Sudeste, onde os domicílios não contam com água corrente e saneamento básico, e onde há possibilidade de instalação de creches em locais próximos dotados destas condições?

- é desejável a manutenção de nenés em berçários durante 10 ou 12 horas por dia, sob cuidados de

\* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da PUC/SP.

adultos despreparados, em regime de privação de afeto, atenção e estimulação adequada?

- é desejável a manutenção de crianças de 1, 2 e 3 anos de idade, durante 10 ou 12 horas por dia, em instituições que apenas conseguem alimentá-las e vigiá-las, prejudicando seu desenvolvimento afetivo e intelectual, por falta de orientação e condições adequadas, quando seus pais ou parentes adultos próximos não possuem emprego fixo e se beneficiariam muito mais de programas com horários mais flexíveis e frequência mais livre, ou mesmo de programas em meio-período de melhor qualidade?

- é desejável o atendimento em período integral a crianças sem teto que vivem pelas ruas das grandes cidades com suas famílias ou a crianças de rua que retornam em dias alternados para suas habitações na periferia, se um apoio à unidade familiar em dificuldades poderia ser mais efetivo e até menos custoso financeiramente, em um primeiro momento?

Talvez muitas destas questões pareçam chocantes, quando estamos todos aqui engajados na luta pela extensão da cobertura e pela melhoria da qualidade do atendimento à população infantil brasileira

Mas elas são provocadas pelos dados informais e de pesquisa a respeito das situações que têm sido encontradas nas creches e pré-escolas que atendem crianças pobres de 0 a 6 anos pelo Brasil afora, onde muitas vezes o custo da manutenção destes serviços não é justificado pelas condições adversas de desenvolvimento e vivência que cercam estas crianças nestas instituições. Em muitas delas há um descaso evidente pelas condições em que estas crianças são atendidas, tanto no que se refere à falta de condições físicas e materiais mínimas, como à remuneração e preparo dos adultos responsáveis, à qualidade da alimentação e às condições de segurança e higiene.

Mas em um grande número de serviços, tanto públicos como conveniados, principalmente na região Sudeste, há um investimento alto em instalações físicas e um emprego de um número mais do que suficiente de adultos, que por falta de orientação adequada, não garantem um atendimento que

possua um nível mínimo de qualidade: ali crianças muitas vezes limpas e bem alimentadas são impedidas de se desenvolver plenamente, privadas de seu direito de brincar, reprimidas em sua curiosidade natural, em suas necessidades de movimento e de comunicação social. Pequenos Carandirus, onde faces tristes e contidas vivem uma caricatura de escolaridade, preenchendo folhas mimeografadas e movendo-se em filas silenciosas.

Penso que o principal critério que deveria ser adotado, a régua pela qual poderíamos medir os prós e contras de qualquer proposta, teria que ser a própria criança e suas necessidades. Este deve ser o Norte (ou o Sul, invertendo a hierarquia) de qualquer programa, nossa bússola, nossa pergunta permanente: a quem beneficia tal ou qual solução<sup>9</sup> A quem se destina tal plano arquitetônico? A que objetivo responde este ou aquele programa governamental ou não-governamental? A quem aproveita tal ou qual escala salarial e plano de carreira? A quem visa tal ou qual definição de quadro de profissionais numa instituição e sua divisão de tarefas? A quem aproveita tal ou qual regime horário de atendimento? O que garante tal ou qual cláusula de convênio assinado entre agência governamental e entidade?

Nesta avaliação, é importante que sejam levados em conta os conhecimentos já acumulados sobre a situação do atendimento infantil no país. Sabemos, por exemplo, que o custo de manutenção de um berçário é mais alto do que o atendimento de crianças maiores de 2 anos de idade; também sabemos que os nenés são mais vulneráveis e indefesos em relação a riscos de contágio, de privação de atenção e afeto, de cuidados com a alimentação. A partir destes dados é possível julgar em que situações deve-se prover o atendimento em berçários, quais as condições mínimas de qualidade que devem ser garantidas e a que custo. Outro exemplo, sabemos que a qualidade do adulto que trabalha diretamente com a criança é fundamental. Também sabemos que, no Brasil, há uma tendência à divisão rígida de papéis entre os adultos empregados nos diversos programas, sendo que os mais instruídos geralmente não chegam perto nem lidam diretamente com as crianças. Seria importante, assim, repensar os quadros de pessoal, de forma a utilizar plenamente as

capacidades dos recursos humanos disponíveis, remanejando funções, repensando horários e escalas de trabalho, o que às vezes pode até representar diminuições de custos.

Estes são apenas alguns dos problemas que podem ser reequacionados quando adotamos a criança e suas necessidades como critério principal. É claro que, nos casos onde se identifica uma demanda por atendimento em creches e/ou pré-escola em tempo integral, é perfeitamente possível, nas condições atuais brasileiras, lutarmos por um patamar mínimo de qualidade nestes serviços, que leve

em conta as necessidades e direitos fundamentais da criança, no que se refere à educação e ao cuidado.

Felizmente, muitas experiências bem sucedidas, que garantem o desenvolvimento pleno das crianças, testemunham a viabilidade desse atendimento em nosso país. Pesquisar as condições que tomaram estas experiências possíveis, definir critérios que, em situações diversas, caracterizam a educação infantil de qualidade, são tarefas urgentes se adotamos a criança e suas necessidades como preocupação fundamental.

# A Política de Educação Infantil no Âmbito do Estado Brasileiro



**MESA REDONDA**

**Expositores:**

*Maria Helena Guimarães de Castro*

*Roberto José Marques Pereira*

*Luciano Mendes Faria Filho*

**Coordenação:**

*Maria Helena Guimarães de Castro*

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTO, NO ÂMBITO DO ESTADO BRASILEIRO

*Maria Helena Guimarães de Castro \**

Inúmeros diagnósticos têm identificado a dramática situação da infância no país devido à ausência de uma efetiva política pública de educação infantil. Parece-me nesta altura do debate, que seria ocioso repetir aqui as avaliações quantitativas e qualitativas que embasam tais diagnósticos. Muito mais útil para os objetivos deste simpósio, é procurar mapear as condições que favorecem hoje a implantação de políticas substantivas de atenção às crianças de zero a 6 anos, examinando alguns fatores polêmicos e entraves que dificultam a sua operacionalização.

Obviamente, pensar a educação infantil, do ponto de vista das políticas públicas, significa trabalhar a sua dimensão **pública** não restrita a ações de governo. Trata-se, antes, de entender a política de educação infantil como um conjunto de diretrizes, metas e procedimentos que, necessariamente, seja por sua natureza, seja como resultado de um processo histórico de interação Estado/Sociedade, envolvem formas de articulação permanente do Estado com os diferentes atores não governamentais, tanto quanto à sua formulação como execução das ações. Ao Estado, através dos três níveis de governo, cabe a ordenação da política.

A responsabilidade do governo federal deveria se limitar às funções de assistência técnica e financeira, enquanto agente principal da promoção da equidade e das correções dos desequilíbrios regio-

nais. Aos Estados e **Municípios** cabe a definição e execução da política, em parceria com as ONGs, sendo desejável que, a médio prazo, os governos estaduais restrinjam sua atuação à cooperação técnico-financeira com os municípios, dando o caráter eminentemente local da educação infantil, como sugere a experiência internacional.

Inicialmente, é importante distinguir rapidamente os principais aspectos que caracterizam a política de educação infantil até o final dos anos 80. Pode-se dizer que no período que se estende dos anos 30 ao final da década de 60 - etapa que marca a emergência e expansão fragmentada das políticas sociais no Brasil<sup>(1)</sup>, a política de educação infantil caracteriza-se por um conjunto de ações compensatórias e desordenadas, de natureza estritamente assistencialista e descontínua no tempo. Esta etapa envolve os três níveis de governo atuando, em geral, através de subvenções concedidas a entidades filantrópicas, que se constituíram em reais executores dos programas implementados. Não houve, no período, uma política pública de educação infantil. Constata-se, na verdade, a eclosão de atendimentos esparsos em resposta a pressões tópicas, em geral clientelistas, devido à ausência de políticas claramente definidas.

A partir do início dos anos 70, observa-se tendência à expansão da cobertura, em particular do ensino pré-escolar (4 a 6 anos) e, em menor medi-

\* Professora de Ciência Política da UNICAMP, pesquisadora do NEPP/UNICAMP, Secretária Municipal de Educação de Campinas e Presidente Nacional da Undime.

<sup>1</sup> Ver: DraibE. S., Castro, M Helena Guimarães de e Azevedo. Beatriz (1991). O Sistema de Proteção no Brasil", NEPP/UNICAMP. Relatório final de Pesquisa (Projeto Social Policies for the Urban Poor in Southern Latin América - Welfare Reforms in a Democratic Context").

da, do atendimento em creches (zero a 3 anos). Em grande parte, essa tendência deveu-se às mudanças verificadas no mercado de trabalho, ao processo de urbanização acelerada e à intensidade dos movimentos sociais. Em consequência, alterou-se profundamente a dinâmica familiar e as relações de solidariedade que davam suporte aos cuidados com a criança da mãe trabalhadora; ampliou-se, a participação da mulher no mundo do trabalho; expandiu-se com significativa rapidez, o número de famílias chefiadas por mulheres.

Contudo, o perfil da "política" praticamente se mantém inalterado. A novidade é, sem dúvida, a expansão do atendimento governamental institucionalizado, principalmente a cargo das administrações municipais e governos estaduais. Na verdade, vai se esboçando uma ténue divisão de competências entre as instâncias de governo. No nível federal, predominam ações conveniadas com estados, municípios e ONGs, voltadas para o atendimento em creches. No nível estadual, predomina a expansão do ensino pré-escolar, em particular das classes de alfabetização, muitas vezes como pré-requisito para o ingresso no 1º grau. No nível municipal, verifica-se tendência à expansão do atendimento público em creche e pré-escola, além da expansão dos convênios com entidades filantrópicas. Em ambos os níveis, estadual e municipal, mantém-se contudo o modelo dicotomizado: programas assistencialistas para crianças de zero a três anos e escolarização da pré-escola.

Essa etapa que, salvo algumas exceções pontuais, praticamente se estende até o final da década de 80, preserva as mesmas características do período anterior: ausência de uma política clara, superposição e fragmentação de ações, pulverização de recursos, informalidade das ações em parceria público/privado.

No entanto, o processo de democratização imprimiu nova dinâmica à agenda de debates dedicados à discussão da situação da infância no Brasil. Uma intensa mobilização envolvendo especialistas, entidades, igrejas e diferentes segmentos organizados da sociedade civil, desde o início dos anos 80, provocou desdobramentos importantes na Constituinte. Em consequência, foram muitos os avanços

obtidos na Constituição, processo que se consolida com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com efeito, o compromisso público assumido com a educação infantil, entendida como primeira etapa da educação básica, de caráter não compulsório, mas com direito a que o Estado tem obrigação de atender, em complementação à ação da família, representa um novo passo na definição da política de atenção à criança de zero a seis anos.

Mas se é verdade que do ponto de vista dos princípios, normas e valores já estão dadas as condições para a transição a um novo modelo de política, conceitualmente mais moderno e eticamente mais equânime; e também verdade, que as condições objetivas necessárias para a sua operacionalização são ainda muito incertas. Se há relativo consenso sobre o que fazer, não se sabe ainda como fazer, dada a ausência de definição quanto aos meios para a sua concretização. Por essa razão, examino agora os entraves que, a meu ver, dificultam a implementação de um novo modelo de política a curto e médio prazo.

Em primeiro lugar, o princípio constitucional que assegura a educação infantil como direito da criança e dever do Estado e da sociedade, não foi acompanhado da definição de uma fonte própria de recursos. E verdade que os recursos vinculados constitucionalmente (os 25% da receita própria de estados e municípios) podem ser destinados à educação infantil, desde que resolvida a universalização do ensino fundamental. No entanto, as informações disponíveis indicam que o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, relativamente equacionado, está longe de garantir a permanência e o sucesso da criança na escola, e, pior, mais distante ainda da oferta de uma educação de qualidade. E se o país não conseguir resolver, a curto e médio prazos, o problema da evasão e da repetência, dificilmente conseguiremos formar cidadãos aptos a enfrentar os desafios postos nessa passagem de século. Isso significa que, dada a necessidade de investimento maciço para superar as deficiências do ensino fundamental, em particular no que se refere a valorização dos professores (formação, capacitação, salários), avaliação de

desempenho docente e discente, e, melhoria da infra-estrutura das escolas públicas (livros, material didático-pedagógico, condições físicas), dificilmente sobrarão recursos (dos 25% vinculados) para expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil.

Outro constrangimento à melhoria da qualidade do ensino fundamental é o desequilíbrio da distribuição de matrículas por dependência administrativa. Embora tenha ocorrido, na década passada, ligeira expansão da oferta de vagas a cargo dos municípios, as Redes Estaduais responderam ainda por 57,2% do total de matrículas, cabendo aos municípios cerca de 30%, ao setor privado perto de 12,5% e, ao nível federal apenas 0,3%. No entanto, em relação à educação pré-escolar, a situação se inverte: cabe ao nível estadual 24,1% do total de matrículas de pré-escola; ao municipal, 47%; ao federal, 0,4% e à Rede particular, por volta de 28,4% (Fonte MEC/SEEC, 1991). Mas enquanto o acesso ao primeiro grau está praticamente universalizado, a cobertura da pré-escola corresponde apenas a 29% do total da demanda, considerando os dados populacionais do censo de 1991. Mais dramática ainda é a situação do segundo grau, cuja taxa de escolarização situa-se em tomo de 18%.

De toda forma, a busca de maior equidade e qualidade da educação básica exige a definição de mecanismos que corrijam a atual situação de desequilíbrio da distribuição dos encargos educacionais, segundo critérios claros e redistributivos que devem orientar a construção de um efetivo regime de colaboração entre as três instâncias. Como as políticas públicas não podem priorizar tudo, tais critérios deverão considerar como prioridade zero o enfrentamento imediato dos problemas que afetam o ensino fundamental. Já em relação ao ensino médio e à educação infantil, a definição das prioridades deve levar em conta o perfil da demanda de cada estado e as características sócio-econômicas da região.

Em segundo lugar, sabe-se que a vinculação de recursos e sua aplicação exclusiva em educação,

não tem sido cumprida com rigor por nenhum dos três níveis de governo. Nem tem sido efetivamente fiscalizada pela sociedade e Tribunais de Conta. De outra parte, falta vontade política do poder público em promover uma ampla mobilização contra a sonegação fiscal, sem contar o precário esforço dos governos para elevar sua arrecadação. Assim, além de os recursos serem, muitas vezes, desviados para outros fins e da falta de planejamento na sua aplicação, são também insuficientes para dar conta das necessidades.

O exemplo da Prefeitura de Campinas ilustra bem o esforço que o município vem fazendo na área social, sem conseguir responder plenamente, às demandas da população. No ano de 1993, investiu-se 32% em educação e cerca de 28% em saúde, totalizando 60% do total da receita. Do total gasto em educação, 39% dos recursos foram investidos em educação infantil<sup>2</sup>. No primeiro ano de governo foi possível expandir o número de crianças atendidas em 18%, através da otimização da Rede Física existente. Mas, apesar da Rede Municipal de Campinas ser hoje responsável por 70% da cobertura e o setor privado pelos 30% restantes, uma vez que a Rede Estadual de São Paulo extinguiu as classes de pré-escola, persiste ainda elevada taxa de demanda reprimida: cerca de 5.000 crianças encontram-se na fila de espera das creches e pré-escolas municipais. Entretanto, mesmo tratando-se de um município rico, localizado em região responsável por 9% do PEB nacional e detentor de renda per capita próxima a de países do 1º mundo, é impossível absorver a demanda existente, dado o altíssimo custo do atendimento em educação infantil, especialmente na faixa etária de zero a três anos em período integral, como ocorre em todos os lugares do mundo. Nem mesmo a Alemanha conseguiu promover a universalização do atendimento pré-escolar (4 a 6 anos) como previa uma lei federal de 1992, recentemente reformulada, a qual garantia 600.000 vagas até o ano de 1995; prevê-se, agora, garantir a universalização até o ano 2.002.

Neste quadro de carência de recursos públicos,

<sup>2</sup> Campinas possui 150 unidades de educação infantil, sendo 95 EMEIs (crianças de 4 a 6 anos, em regime de meio período); 55 Centros de educação infantil (atendem crianças de zero a 6 anos, em regime de tempo integral). Ao todo, são atendidas 21.800 crianças.

de prioridades urgentes a serem enfrentadas na solução dos problemas do ensino fundamental e, de elevada demanda por creche e pré-escola, cabe ao Estado assumir o papel de coordenação da política de educação infantil, tendo como parâmetros os seguintes princípios:

1 - Definir um modelo de atendimento em parceria com as ONGs, que supere a desarticulação atual que predomina entre os três níveis de governo, tanto intra como intersetorialmente. Os programas existentes de educação infantil e de atenção à criança encontram-se diluídos e fragmentados em diferentes ministérios (Bem-Estar-Social, Saúde, Educação) e diversos órgãos estaduais e municipais (Secretarias de Promoção Social, da Criança, de Educação, Fundos de Solidariedade, Gabinetes de Primeira Dama, etc), resultando em extrema superposição de ações e pulverização de recursos;

2 - Estabelecer competências e responsabilidades claras para cada instância, tendo como eixo a descentralização da política e a municipalização da sua execução, em parceria com entidades;

3 - Definir critérios de seletividade e de progressividade do atendimento, priorizando as crianças de famílias de baixa renda e a faixa etária de 4 a 6 anos;

5 - Promover a integração de programas setoriais (Educação, Saúde e Promoção Social) de modo a consolidar ações que objetivem a atenção integral, o "cuidar" e o "educar";

6 - Estabelecer mecanismos de acompanhamento e fiscalização da política, utilizando para isso as instâncias já existentes, como os Conselhos de Defesa da Criança e do Adolescente;

7 - Definir mecanismos de financiamento da política articulados com os Fundos da Criança e do Adolescente, aproveitando os benefícios já previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, como a dedução do imposto de renda para pessoas físicas e jurídicas que contribuam para o fundo;

8 - Eliminar as transferências negociadas de recursos entre os níveis de Governo e destes com as entidades, mediante a definição de mecanismos automáticos de repasse, acompanhados de avaliação técnica dos serviços prestados;

9 - Extinguir o círculo vicioso de convênios múltiplos com uma mesma entidade, que só aumentam a parafernália burocrática, sem contribuir para a melhoria da atividade - fim;

10 - Definir um programa de formação dos profissionais de educação infantil, que leve em conta a especificidade da política, necessariamente interdisciplinar e intersetorial, de modo a evitar a tendência à escolarização do atendimento, tal qual vem ocorrendo com a passagem das creches para as Secretarias de Educação.

11 - Estabelecer regras e procedimentos formais de parceria com as entidades, visando eliminar o clientelismo e a informalidade dos acordos individuais, e exigir contrapartidas previamente acordadas, transparentes e públicas, segundo critérios que devem embasar a política de educação infantil.

Em suma, uma política realista de educação infantil deve considerar as condições objetivas, que limitam as escolhas e decisões do Estado e da Sociedade a projetos mais modestos, pouco ousados diante de nossos sonhos, mas comprometidos com a justiça e a equidade.

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO ESTADO BRASILEIRO

*Roberto José Marques Pereira\**

Eu saúdo a professora Maria Helena Guimarães de Castro que tão bem coordena esta mesa redonda, que é também retangular, segundo a geometria euclidiana. Saúdo o ilustre Professor Luciano Mendes de Faria Filho e a Distinta Plateia. Eu represento o CONSED na Comissão Nacional de Educação Infantil, e, depois, dessa exposição tão bonita e tão profícua, realmente talvez só me reste repetir o que já foi dito. Na verdade, eu gostaria de, inicialmente, dizer a todos o regozijo do CONSED por este evento que reúne e aglutina o País por inteiro, com as suas representações.

Nesta oportunidade formulo um outro enfoque ainda não referido, mas, com certeza, é da preocupação de todos: a postura, o compromisso, a posição da família com relação à criança.

Evidentemente que no decorrer do Seminário haveremos de conversar sobre os deveres, os compromissos da família, porque estamos acostumados apenas a incidir sobre o Estado - e quando eu digo estado, entenda-se os três Governos nas suas respectivas esferas de competência. É preciso, porém, saber arrolar, chamar, aglutinar a família para um compromisso que é constitucional, além de ser, sobretudo, um comprometimento afetivo. A criança teria de ser educada desde a gestação, até pelo lado afetivo que, em última análise, é o leite da ternura humana, cujo papel é muito importante na formação da criança. Da criança que às vezes é educada, arbitrariamente, na escola. Ainda temos a escola autotária, o professor autoritário, o dirigente au-

toritário, o secretário autoritário e, até, a própria família. Não me canso de recordar uma educadora renomada em Pernambuco, Lourdes Mousinho, quando ela me disse o seguinte: "criança sempre tem razão." E eu fiquei com isso na cabeça e, certa vez, chegando a casa, encontrei a minha filha, Renata, à época, com três anos e pouco, expulsando a avó de um sofá que estava completamente livre. Ela choramingava e dizia que a avó tinha de sair do sofá. A avó, apesar de avó-coruja, a repreender a criança dizendo, "deixa de ser petulante, eu não saio, não tem ninguém aqui e eu posso ficar." Vejam vocês que situação - fiquei entre a minha filha e a minha sogra. Situação incômoda, não é verdade? Mas, eu lembrei Dona Lourdes Mousinho e pensei com meus botões: "é claro que minha filha não tem razão, é uma insolência, é uma petulância", mas, para seguir o conselho de Lourdes Mousinho, chamei a minha menina ao canto, conversei com ela, perguntando-lhe o que estava se passando. E ela disse: "é o seguinte: eu estava ali brincando de mãe, fazendo de conta que tinha nove filhos, todos doentes. Ali é um consultório médico. Minha avó sentou em cima daquele que está mais doente e vai matar." Eu disse, realmente, tem razão. Ora, a compreensão que ficou para mim, enquanto pai, enquanto educador, é que na verdade, ela estava noutra referencial, o referencial da fantasia, do sonho, da ficção. É um caso, talvez tolo, simples, de um pai-coruja. De qualquer maneira expressa bem o quanto a criança tem razão e nem sempre os pais estão preparados.

\* Secretário de Educação do Estado de Pernambuco e Representante do CONSED na Comissão Nacional de Educação Infantil

Eu poderia ter ralhado com a minha filha, causando-lhe tormento, obliterando-lhe a vocação de um dia ser mãe, até porque, já vai nos seus vinte anos, está na idade e é noiva. Por conseguinte, essa ideia de que a criança tem razão é preciso também ser levada aos professores, às mães, aos pais sob esse enfoque. Quando eu fui Secretário Municipal de Recife, fizemos um concurso de pintura. A televisão compareceu. Era um dia de domingo. A repórter perguntava a uma criança o que estava pintando. Respondeu que era um elefante, era uma árvore, era um leão. Havia uma outra lambuzando, metendo o pincel para baixo e para cima. A repórter foi a ela e perguntou o que estava a fazer. De imediato retrucou: "É uma barata." A repórter: "Uma barata? Onde? Pois não a estou vendo." Prontamente o esclarecimento: "É porque eu estou escondendo, se você visse ia matá-la".

Vejam, pois, que nós temos na Constituição Brasileira - já conhecida de todos nós - no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tramitando no Senado Federal, a educação reconhecida como um direito da criança, escolha da família, um dever do Estado. As propostas político - pedagógicas para a educação infantil são oriundas a partir do conceito de Escola enquanto espaço transformador, e tendo por referência as relações que se estabelecem entre a Escola e a Sociedade. Nesse sentido, as turmas de educação infantil passam a ser um ambiente educacional alfabetizador, no qual a prática pedagógica favorece ao desenvolvimento da linguagem e das demais formas de expressão, assim como, a estrutura pela criança, do seu processo de aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento humano. A educação infantil se fundamenta na ideia que se faz da criança, como pessoa na sua fase de desenvolvimento, sujeito ativo na construção do seu conhecimento, e isso é muito importante. A socialização da criança, e do saber. Faz poucos dias que a Folha de São Paulo denunciou indicadores educacionais amargos, colocando o Brasil na última classificação dentre os países do mundo, chamando-o de "lanteminha". São índices, embora relativos à década de 80, estarrecedores. Sentimos, como, cada vez mais as malsinadas taxas de evasão, de

repetência, de qualquer forma, amedrontam, apavoram, agridem, desmentem todo o esforço feito. Se tivermos permanente zelo com a educação infantil, muito provavelmente - e as pesquisas já indicam isso, tanto de Emília Ferreiro, de Lúcia Bráulio e de tantos outros - essas crianças, esses alunos vão ganhar lastro, porque nessa tenra idade da criança é que, o raciocínio, a inteligência são aprimorados, aperfeiçoados e potencializados. E quando essa criança fica na rua, de repente nós sentimos falta desse aperfeiçoamento, do exercício da leitura, das ideias lúcidas e lúdicas que precisam ser trabalhadas em família, repita-se, e, sobretudo, na escola, na creche e no pré-escolar. Concordo que já foram dados passos à universalização do ensino fundamental, não há dúvidas. Existe uma tendência já muito bem lembrada pela professora Maria Helena que coordena essa mesa. Houve a universalização, houve também a queda brusca da qualidade do ensino. Hoje, ao que nos parece, estamos vivendo um patamar que pode ser um ponto de inflexão para uma retomada. Pernambuco, por exemplo, cresceu na sua capacidade de 45 mil matrículas para 91 mil e pouco em termos de alunos acolhidos no pré-escolar, embora predomine o Município, até mesmo, sob a rede privada, a rede particular. E confesse-se, seja bonito, ou, seja feio, mas, entre educadores, nós podemos ter a retórica que escamoteia a verdade. As secretarias de educação infantil, as secretarias estaduais, têm algum controle sobre a rede particular? Praticamente, nenhum sobre o pré-escolar. Demais, esses pré-escolares, sobretudo, na rede particular, são abertos a bel-prazer, às vezes, sendo muito mais depósito de alunos, em qualquer quadrilátero, em qualquer sala de aula, do que mesmo um pré-escolar fundamentado pedagogicamente para uma pré-alfabetização com atividades que já aprimorem no aluno esse raciocínio. Todos nós sabemos que os países todos discutem a educação, há uma crise, uma inquietação, nenhum país está se dando por satisfeito. No Japão, pelo índice de suicídio, pela educação obcecada com 30 a 37 horas semanais de aula, 300 dias letivos e, de repente, uma obsessão pelos estudos. Isto está sendo analisado, está sendo posto em questionamento. Mas, o que faz do japonês, sem dúvida nenhuma, ser um tipo humano diferenciado

no seu QI é, justamente, o aprendizado da língua. Por ser difícil, a criança desde cedo se debruça nos seus estudos, dando-se, por conseguinte o aprimoramento muito grande da inteligência, do raciocínio da criança que se transforma no adolescente, no homem do amanhã, de maneira que é muito importante nós dos Estados entendermos que o pré-escolar possa acontecer.

Quanto ao apelo dos Secretários de Educação com relação aos Municípios, eu tenho a dizer também, a bem da verdade, neste ensejo não fala o secretário de um Estado, feia um representante, até onde eu posso ser fiel, porque, aqui, eu tenho de transmitir uma média de postura de comportamento dos Estados brasileiros. De fato, essa aproximação é considerada ainda pequena, parca, felha, diga-se das secretarias estaduais com as universidades, das Secretarias Estaduais com os Municípios, embora devesse haver uma mão dupla de reciprocidade. Não incumbe apenas à Secretana do Estado procurar essa via dupla. Há Estados onde isso acontece mais aguçadamente, outros menos. De qualquer forma, é um ponto que precisa ser trabalhado, estimulado. Eu não sei se daqui não deveríamos formar vários secretários multiplicadores nos Estados, reunindo-os enquanto Secretana de Educação e Municípios, convocando a representação das ONGs, pois em vãos Estados há uma aproximação, em outros não. Ainda entendemos, como média, que essa interação deve ser aprofundada, essa parceria precisa ser procurada, tem de ser estabelecida à margem de qualquer outra facção, de qualquer outra postura que, de súbito, possa gerar o afastamento. Porque todos nós sabemos das filosofias de trabalho, mas todos têm como ponto de busca a mesma coisa: o aprimoramento, o aperfeiçoamento do processo educacional. Então, confessadamente, os Estados brasileiros em média, não estão tendo uma boa aproximação, pois ela é parca, é falha, não por ser má e por ser briguenta, oposicionista, acirrada e açodada, mas podena ser muito maior esse dar-denos, essa conjunção de ideias, de forças, de propostas e outras ações comuns que precisam ser dadas para que haja o atingimento de um ensino melhor, de uma educação maior. Eu lamento a burocracia, ela existe, os vírus "burocráticos" estão sempre ati-

rando contra nós. A nível de Estado, a nível Municipal, o tempo que se perde na prestação de contas de projetos! E, agora, eu abro um parêntese para louvar - sem que isso possa parecer uma tentativa de agrado, não fez o meu estilo - mas a gestão atual do Governo Federal, do Ministro Professor Murílio Hingel, é realmente profícua, importante, democrática que vem abrindo uma série de seminários, de foros, de debates, de aperfeiçoamentos, de competência em liberações, também de recursos. Todavia, não se pode mentir. Primeiro, o tempo dele é curto de apenas um ano e pouco, com um horizonte de 5 meses. Isso é muito pequeno, diminuto, numa política educacional, lamentavelmente, porque, sem dúvida nenhuma, ele, na condição de professor comprometido com a educação, se tivesse um pouco mais de tempo, culminaria sua gestão com um grande espaço, além dos inúmeros. O plano decenal é qualquer coisa de extraordinário o quanto estamos debruçados. Escola por Escola, Município, entidades Não-Governamentais, isso eu posso dizer, em nível de Estado, posto que atingimos médias alviçareiras, importantes a uma boa política educacional.

Ainda restam-me dois minutos. Se a nossa coordenadora permitir, eu vou esgotar esse tempo dizendo que, realmente, eu trago do CONSED, do presidente Marcos Guerra, uma mensagem de crença, de confiança, parabenizando o MEC, a Comissão Nacional de Educação Infantil, todos quantos aqui vieram, lamentando as dificuldades, os recursos, porque vimos, mal começou o Seminário, uma manhã e um pedaço da tarde, quantas ideias, quantas dificuldades! Vem de imediato a pergunta: E os recursos? Por que são parcos? Os Estados, os Municípios não estão de todos satisfeitos com as arrecadações. O próprio Governo Federal - veja-se que hoje é o dia 9 de agosto - ainda não aprovou o orçamento nacional. Isso preocupa. O que está sendo destinado à educação infantil é pouco, o problema merenda, que é algo importante à nutrição, melhorou no ano passado e neste também. Portanto, há um crescer de melhoria, mas é um programa ainda com bastante falhas.

Eu conluo as minhas palavras depositando a minha crença, em nome dos colegas do CONSED,

a das Secretarias Estaduais de Educação. Eu posso falar à unanimidade: desejamos, juntamente, com todas as secretarias, realmente, esse convívio a fim de continuarmos discutindo, debatendo e dando passos à consecução de uma política infantil que possa consagrar a criança, o casulo do homem. Nós temos de investir nessa criança porque é nela que está todo o voto nosso de esperança, de crença num fu-

turo melhor para este País tetra-campeão mundial, mas, infelizmente, "lanteminha", em último lugar no painel educacional do mundo. Mas esse voto de crença, evidentemente, é a vontade de investir na criança para termos um homem melhor, um homem mais preparado para os destinos da Pátria, para a sua satisfação pessoal e, sobretudo, para os desígnios de Deus.

## A RELAÇÃO ONGs E ESTADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Luciano Mendes de Faria Filho \**

Já de início faz-se necessário chamar a atenção para o lugar, no mínimo, emblemático desta minha participação nesta mesa. Isto por dois motivos.

1º) Em primeiro lugar por se tratar, conforme o próprio título diz, da discussão da Educação Infantil no âmbito do ESTADO brasileiro. A instituição a partir da qual falo - AMEPPE/Fundação Fé e Alegria não é nenhum órgão de Estado;

2º) Em segundo lugar por estar nesta mesa como alguém que, de algum modo, representa as ONGs

Dizia a pouco o caráter emblemático, anunciado pelas questões, por que ambas são passíveis de discussão. No primeiro caso a questão poderia ser formulada da seguinte forma: Por que alguém "de ONG" numa mesa que trata do "âmbito" e papel do Estado? Já no segundo caso a pergunta que se impõe é: O que estamos chamando de ONG?

E evidente que a resposta a tais questionamentos é por demais complexa e, seja qual for, é bastante discutível pois seriam dadas a partir de concepções que expressam sempre determinadas visões político, teóricas e ideológicas. No entanto, não podemos nos furtar a esta discussão. Ela é por demais importante neste momento em que tanto o papel do ESTADO, quanto das chamadas ONGs e, mais ainda, a relação destes dois setores da sociedade brasileira e Latino Americana, estão sofrendo profundas transformações e questionamentos.

Proponho-me, pois, nesta mesa, a pensar não sobre as ONGs ou o Estado em separado, mas fun-

damentalmente sobre a relação, a partir das experiências que temos acompanhado no âmbito da Educação Infantil.

I) Pensar a relação entre Estado e ONG na área de Educação Infantil significa, de início afirmar que ao longo de nossa experiência histórica este campo tem sido objeto privilegiado e quase exclusivo, das iniciativas não governamentais.

A ausência de uma atuação planejada e continuada do Estado, nos seus diversos níveis, nesta área colocou a necessidade de que os mais diversos setores, pelas mais diversas razões e intenções buscassem organizar iniciativas para atender a constante e crescente demanda por este serviço. Foram estas iniciativas do setor empresarial, de instituições religiosas, filantrópicas e, mais recentemente, dos setores populares mais ou menos organizados, que produziram a quase totalidade do atendimento infantil no Brasil até hoje.

Reconhecer a importância e o papel das iniciativas não governamentais nesta área e, mais ainda, a experiência acumulada por estes setores na área de educação infantil, fatores dos mais fundamentais quando pensamos na relação com o Estado não pode, no entanto, nos impedir que façamos uma profunda reflexão e avaliação das nefastas consequências dessa ausência na área.

Ela pode ser percebida, por exemplo, tanto na sobrecarga posta sobre as classes populares por manter redes inteiras de atendimento, bem como no

\* Membro da Equipe Executiva da AMEPPE - Associação Movimento de Educação Popular Paulo Engler, de Belo Horizonte

crescimento desordenado e não planejado da mesma, quando naqueles aspectos diretamente ligados à qualidade do atendimento e à cultura - ou culturas - que se construiu nesta área, marcada, em boa parte das vezes, por traços de discriminação dos pobres, pelo clientelismo e paternalismo.

Pensar, ou repensar, a relação das ONGs e o Estado na área da Educação Infantil impõe pois, dentre outras coisas:

1) Afirmar a importância e papel das iniciativas não governamentais no atendimento ofertado/construído pelas classes populares;

2) Recobrar/Recolocar, ou construir, o Estado como agente / órgão de planejamento e execução de políticas para a área.

II) Colocar esses dois aspectos implica, em adentrar (e propor) um outro elemento de relação das ONGs com o Estado e vice-versa. Trata-se da crítica às proposições neoliberais acerca do papel (mínimo) do Estado, bem como do papel advogado para as ONGs nas políticas de reajuste.

Não vou entrar aqui na discussão sobre o "Estado Neoliberal", mesmo porque o nosso Estado sempre teve imensa dificuldade de ser liberal e por ser este um tema por demais trabalhado, inclusive com mais competência por outros. No entanto, boa parte das discussões sobre ONGs nos países modernos pelos reajustes, inclusive no Brasil, uma discussão se impôs: qual o papel que as ONGs devem assumir? Com a chancela e apoio dos organismos internacionais como o Banco do Mundial, defendeu-se, e defende-se o papel de "consertadoras" das mazelas produzidas pelos programas de reajuste. Caberia às chamadas ONGs corrigir os efeitos da ação do Estado. Advogam isto com argumentos até "sedutores": as ONGs são mais ágeis, eficientes, competitivas, estão mais próximos à população, etc.

Creio que as ONGs - e esta pode ser uma importante contribuição ao Estado e à população, devem:

1) realizar uma crítica a essa concepção apontando tanto para a nefasta lógica do mercado, quanto para a pressuposição de que se pode pensar/projetar/planejar o crescimento econômico e depois - bem depois: as Políticas Sociais. O bem estar social que em nosso caso, passa por uma educação infantil de

qualidade é o objetivo do crescimento econômico, não o contrário. Pensá-las em separado é estar defendendo, como historicamente se fez, políticas sociais compensatórias e de correção.

III - Mas, convenhamos, o papel das ONGs não pode ser apenas o de "crítica". Aliás, é preciso reconhecer que não tem sido apenas este o nosso papel. A partir das mais diversas experiências e campos temos procurado aportar à sociedade em geral e ao Estado em particular, uma razoável experiência e leque de alternativas. No entanto, é preciso cada vez mais qualificar e legitimar nossa participação no campo das políticas sociais.

Se é verdade que na área de Educação Infantil, temos razoável experiência (por exemplo no atendimento), somos, ainda bastante iniciantes na formatação/acompanhamento/avaliação de políticas mais amplas. Isto impõe, as ONGs, em busca de:

1) Qualificar técnica e politicamente suas propostas, deixando de trabalhar (atuar) apenas em pequenos projetos, em pequena escala;

2) Esforçar-se para construir, no campo mesmo das ONGs, parcerias técnicas e políticas que dêem viabilidade às propostas apresentadas;

IV - A busca de qualificação e parcerias, que implica não apenas em uma nova interlocução com o Estado, mas no interior mesmo do campo das ONGs (muitas vezes marcado por competição, desconfianças) e com as chamadas Agências de Financiamento, poderia criar a possibilidade de que as ONGs pudessem ter um papel relevante em dois aspectos centrais de atuação do Estado Brasileiro: a falta de controle sobre as iniciativas governamentais e a descontinuidade das ações iniciadas.

No Brasil, em todos os níveis de Governo, na área das Políticas tudo que é sólido parece desmanchar-se no ar e paradoxalmente, aquilo que parece ser o mais efêmero tem uma incrível capacidade de permanecer. Creio que na base disso está, entre outras coisas, a ausência de mecanismos de controle e de garantia de continuidade das políticas. A esperança de que, na nossa área, os Conselhos de Direitos pudessem significar estes mecanismos, está sendo, em boa parte, frustrada tanto pela ação dos ór-

gãos de governo que neles têm assento quanto, me parece, pela falta de articulação e qualificação das ONGs.

V - Falando em parceria creio ser necessário dizer algumas palavras sobre outro aspecto diretamente relacionado com o lugar das ONGs na relação com o Estado. Trata-se da relação destas com os beneficiários diretos de sua ação - no caso das ONGs de atendimento - ou com os grupos organizados - no caso das ONGs de Assessoria.

Já é hoje suficientemente discutido e conhecido o lugar e papel dos movimentos sociais na sociedade brasileira nas últimas décadas. Eles deram uma contribuição fundamental não apenas no processo de redemocratização do país, mas na discussão e tratamento de demandas apresentadas/reivindicadas ao Estado. Para além disso, estes "novos sujeitos sociais", contribuíram de maneira fundamental para a mobilização da população na busca do atendimento a necessidades básicas e construção de uma cultura política mais democrática e pluralista no país.

É interessante observar, no entanto, que o fortalecimento das ONGs se deu justamente no momento de "desaquecimento" ou mesmo desaparecimento de boa parte dos movimentos organizados. É evidente que não queremos estabelecer uma relação mecânica entre estes dois fatores. Por outro lado, seria interessante indagar se as organizações não-governamentais, de atendimento e assessoria, principalmente estas últimas não acabaram ocupando o papel e espaço dos movimentos sociais e, mesmo, da população na relação com o Estado e com a sociedade em geral.

O fato de estarem cada vez mais profissionalizadas e de contarem com estrutura mínima acaba dotando as ONGs de Assessoria de uma agilidade muito maior que os próprios movimentos assessorados. Estes e outros fatores acabam por sua vez, constituindo as ONGs como interlocutores privilegiados pelo Estado na discussão e implementação de políticas.

Seria importante, então, que a discussão acerca da relação ONGs e Estado, incluísse como momento necessário, a discussão da relação destes com os

chamados movimentos sociais. Isto seria fundamental não apenas para a efetivação de políticas sociais para a criança pequena mas, também, para a consolidação do Estado de direito e de uma cultura democrática em nosso país.

VI - Para encerrar gostaria de chamar a atenção para um último aspecto da relação ONGs e Estado: a questão do financiamento.

Temos falado muito de participação das ONGs nas Políticas Públicas, na possibilidade de estabelecermos parcerias com o Estado e, mesmo, na possibilidade das iniciativas não governamentais contribuírem para o controle e a democratização do Estado.

No entanto, não podemos esquecer que essa discussão se dá num momento em que boa parte das ONGs brasileiras, seja de atendimento, seja de assessoria, já participa de alguma política pública através do financiamento.

Ora, o financiamento em si não é um problema. Em muitos casos, quando planejado e realizado através de critérios, ele traz benefícios para a população. No entanto, não apenas faltam critérios de financiamento e de acompanhamento e avaliação das ações custeadas com recursos públicos, como também, em boa parte das vezes, falta transparência nas relações entre financiados e financiadores.

Se as ONGs não quiserem continuar sendo alvo de desconfiança - em boa parte das vezes infundadas - não apenas de mídia quanto de setores expressivos da sociedade; e se os órgãos de Estado não quiserem continuar "distribuindo" os poucos recursos sem critérios e sem controle, uma boa saída seria a discussão e negociação conjunta de critérios claros e objetivos que balizem e incentivem uma relação de confiança e transparência.

Creio, pois, que neste momento em que o Estado brasileiro, em seus diversos níveis, busca discutir e assumir seu papel no estabelecimento de uma Política Nacional de Educação Infantil, as ONGs podem dar uma contribuição importante e peculiar. Esta se daria, penso eu, pelo menos em parte, se enfrentássemos algumas questões postas.

# Financiamento da Política de Educação Infantil



**MESA REDONDA**

**Expositores:**

*Divonzir Arthur Gusso*

*Ubiratan Aguiar*

*José Eustáquio Romão*

**Coordenação:**

*Divonzir Arthur Gusso*

## EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES BÁSICAS PARA SEU FINANCIAMENTO

*Divonzir Arthur Gusso'*

### Introdução

Há uma certa vantagem quando se trata de um tema desta natureza em seminários como este; principalmente quando se o faz em parceria com pessoas experientes como os expositores deste seminário. Em primeiro lugar porque eles já abordaram, muito bem e apropriadamente, vários aspectos do tema e nos eximem das dificuldades que já enfrentaram. Em segundo lugar, porque nos permite trabalhar os argumentos já desenvolvidos como referência e lidar mais confortavelmente com alguns pontos básicos, "costurando-os" numa perspectiva mais abrangente.

E o que tentaremos fazer nesta exposição: recuperar algumas das informações e argumentos já expostos, rearticulando-os em modelos de análises de políticas públicas que, esperamos, permitam aprofundar, com mais objetividade, as discussões sobre as alternativas de financiamento da educação em geral e da educação infantil em particular.

Faremos isso em três estágios. No primeiro, acentuaremos mais fortemente o tema da determinação **política** dos métodos e mecanismos de financiamento dos programas governamentais, em contraposição à subjacente crença na "autonomia" do financiamento para movimentar tais programas.

Em seguida, procuraremos situar, nos modelos gerais de formação e formulação de políticas

públicas, as argumentações precedentes a respeito do valor e das demandas sociais por educação, e dos requerimentos de qualidade e equidade no desenho e implementação das políticas correspondentes. Com isso, pretendemos mostrar que, se desconhecermos a natureza e a dinâmica desses processos, nossos melhores argumentos e intenções serão ineficazes para movê-los e para lhes assegurar o financiamento necessário à implementação das políticas conquistadas.

Aludiremos, nessa segunda parte, a alguns exemplos recentes, havidos em políticas públicas conduzidas pelo MEC, que demonstram como opera o modelo em casos concretos.

Por fim, abordaremos algumas questões concretas relativas às políticas de educação infantil e que devem ser consideradas para encaminhar propostas mais consistentes para seu financiamento.

### 1. Políticas Públicas e seu Financiamento

Um equívoco frequente na ação política é o de imaginar que só há uma única e boa política: aquela que maximiza nossos próprios e específicos valores e objetivos. Quando, na realidade social, por haver grupos com valores, interesses e objetivos diversos, distintos e, muitas vezes, conflitantes, eles de algum modo se compõem, para se projetar, com essa diversidade, no espaço público e, portanto, estatal, dando origem a variadas políticas e ações de governo que até se aproximam, mas dificilmente se amoldam ao que é desejado por cada um em parti-

' Técnico em Planejamento, do Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (IPEA). Diretor Geral (1991-94) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação e do Desporto.

cular.<sup>1</sup>

Por não levar na devida conta esta realidade, muitos estudos de políticas educacionais substituíram a análise crítica por uma crítica subjetivista das políticas que desagradam seus autores.<sup>2</sup> Por isso se fragilizam e tornam-se pouco consistentes e, assim, pouco relevantes para nos ensinar como participar de seu encaminhamento e como eventualmente conduzi-las.<sup>3</sup>

Circunstâncias várias, nestes últimos anos, nos permitiram trabalhar em diferentes postos no Governo e transacionar, de modos diversos, com atores políticos variados. Essas mudanças de posição funcional, sem dúvida muito interessantes, nos levaram a buscar compreender as diferentes perspectivas desde as quais se formam as percepções, atitudes e posturas desses atores e, também, as dos agentes governamentais.

As vezes, de um modo simplista, imagina-se que o balcão só tem dois lados: o do que pleiteia e o do que atende. E diríamos que esta é uma imagem com algum viés autoritário. Ela implica ver, de um lado, o cidadão que, necessitado, "pede" alguma coisa ou alguma prestação de serviço; e, de outro, o Estado, autônomo e todo-poderoso, que decide atendê-lo (ou não).

Na realidade, há vários "balcões" e praticamente todos eles são poligonais; quem está de um lado, julga-o ser ou a hipotenusa ou o lado maior, principal, e observa os demais lados como catetos, adjacentes e menores. O mesmo sucede com os ocupantes de cada um dos outros lados. E quando se

passa de um para outro lado, verifica-se que, na realidade, cada lado tem alguma coisa de principal mas é, ao mesmo tempo, diferente dos demais.

Esses "balcões" são, em linguagem técnica, as arenas políticas, segmentos dos espaços públicos em que se expressam os processos de problematização das situações sociais e em que se movimentam recursos políticos para solvê-los. Dependendo da natureza dos problemas e da importância política dos grupos sociais envolvidos, essas arenas adquirem maior ou menor densidade e valor e, portanto, prioridade para serem tratadas. E isso determina a ordem de precedência de seus temas, nas chamadas agendas de políticas públicas de um sistema político.

A maioria dos lados é ocupada por atores, ou seja, entes sociais que vivem concretamente as situações sociais em diferentes condições e têm, por isso, interesses diferentes em mantê-las ou modificá-las e, ainda, diferentes recursos políticos para fazê-los valer no espaço público. Outros são ocupados por agentes, ou organismos estatais (legislativos, executivos, judiciais etc). aos quais a sociedade reconhece autoridade e competência jurídico-institucional e/ou operacional para movimentar meios para alterar (ou não) aquelas situações

Ai já temos algumas referências básicas para analisar as políticas públicas. Estas resultam, em termos simplificados, de um conflito entre atores que mobilizará agentes para, diante das proposições daqueles, decidir como equacionar e encaminhar alguma das soluções possíveis para o problema sus-

<sup>1</sup> Na essência, o tema dos critérios - éticos, utilitários ou de justiça - regentes das escolhas públicas (e o dos procedimentos deles decorrentes) é um dos fulcros principais das teorias políticas. De certo modo, a política seria o exercício de critérios. Lindblom, tratando das (impossibilidades de decisões estritamente "racionalistas" por exemplo, afirma que "Algumas pessoas podem pensar ser possível escapar desse último requisito [*harmonização de interesses e valores entre os indivíduos ou grupos que compõem a sociedade*]. Contudo, mesmo admitindo que não haja(...). que quando algumas pessoas se beneficiam com uma política há outras que são prejudicadas, não poderiam os analistas [*agentes racionais*] encontrar um modo de distribuir esses ganhos e perdas? Se pudessem fazê-lo, determinaríamos a melhor política aplicável a uma situação conflitiva. Isso porém não é possível: os analistas só poderiam distribuir ganhos e perdas se houvesse um critério para tal distribuição, o que não acontece, embora cada um tenha uma proposta diferente. Outra vez, nesse caso, só um processo político pode resolver essa diferença de opinião." Ver LINDBLOM, Charles W. . O Processo de Decisão Política (Trad. Sérgio Bath); Brasília, Editora UnB, 1981 (Pensamento Político, 33). Uma obra fundamental sobre esse tema é RAWLS, John . Uma Teoria da Justiça (Trad. Vamireh Chacon); Brasília, Editora da UnB, 1981 (Pensamento Político, 50). Cf. VTTA, Álvaro de. *A tarefa prática da filosofia política em John Rawls*, e RAWLS, John . *Justiça como equidade: uma concepção política e não metafísica*, ambos m Lua Nova. Revista de Cultura e Política. S. Paulo, 25. 1962 respectivamente p.5-24 e 23-59.

<sup>2</sup> Na tipologia de "policy analysis" chama-se a isso de "partisan approach" ou "advocacy policy-making".

<sup>3</sup> Fábio Wanderley Reis diz que a análise de políticas públicas não é mero exercício acadêmico, mas uma aprendizagem a respeito da política (como ela se faz) e de como em seu espaço a sociedade tenta resolver seus problemas. Cf. REIS, Fábio W.. *Política e políticas: a ciência política e o estudo de políticas públicas*, in Cadernos DCP. B. Horizonte. 4:167-186. Agosto 1977.

citado. De um lado, portanto, elas dependem do modo como o conflito é encaminhado, isto é, da política - e depende da natureza e das regras do sistema político ou, mais propriamente, do Estado - e, de outro, do modo como alternativas de solução são equacionadas e formuladas para serem decididas e implementadas - o que deriva da eficácia de atores e agentes para conduzir as políticas públicas.

Assim, estas últimas ocorrerão, primeiro, na medida em que o permita a permeabilidade do sistema político às demandas dos grupos sociais que suscitam o problema e instauram o conflito (ou o impedem). E, em seguida, da capacidade política dos atores para acionar os órgãos de estado para formá-las. E o seu teor estará determinado pela eficácia dos atores para (1) equacionar o problema, (2) somar apoios e (3) encaminhar proposições que conduzam os agentes a formular e operar soluções acordes com estas propostas e mobilizar os recursos reais necessários para concretizá-las.

Por estas razões, as políticas de fato quase nunca são as que algum ator ou agente idealiza (e que maximizaria seus valores e objetivos), mas aquelas possíveis nestes quadros de contingências.

Mas satisfatórias ou não, as políticas públicas são constituídas de alguns elementos estruturais: um que deriva do que chamamos de equacionamento do problema; outro - interdependente deste - que deriva das propostas alternativas de soluções e se traduz na identificação e escolha dos instrumentos para colocá-las em prática; e, por fim, as decisões e comandos que mobilizarão os recursos necessários para dar corpo à alternativa de solução afinal eleita como cerne dessa política pública.

As questões de financiamento pertencem, como se verá nos argumentos seguintes, ao domínio da instrumentação e dos comandos de implementação.

Vale dizer, os processos decisórios incluem o estabelecimento de um certo padrão de resultados das ações a serem empreendidas, que se supõem corresponder à satisfação das necessidades sociais apontadas na demanda. Com ele, será também definido um "**modelo de ação**", que identificará e organizará os vários meios (ou insumos) requeridos

para alcançá-lo: serviços profissionais, espaços físicos, equipamentos, materiais, normas técnicas de execução e de administração.

Note-se, em particular, que a adoção destas normas exige, não raras vezes, processos de alteração de comportamentos sociais e organizacionais (dos agentes ou das clientelas do serviço) que implicam não apenas mobilizar recursos materiais ou técnicos - economicamente mesuráveis e valiosos - como recursos políticos e sociais intangíveis não suscetíveis de mensuração ou avaliação econômica. Por isso se faz também uma outra importante distinção analítica entre os **custos econômicos e os custos político-sociais** daqueles "modelos de ação" e dos projetos e atividades em que eles se concretizam.

Este modelo identificará, portanto, a quantidade e as características dos **recursos reais** cuja mobilização se fará necessária para produzir aqueles resultados. Ou seja, oferecerá *previsões* de seus **custos básicos**, as quais, regra geral, são tomadas como um dos critérios de escolha de alternativas para a decisão de encetar este ou aquele modelo para alcançar os objetivos assumidos.

Outro componente crítico dos processos decisórios reside na definição do modo de obtenção e mobilização desses meios para produzir os resultados esperados. Dependendo de sua natureza - lembrando aqui a distinção entre custos econômicos e político-sociais - alguns desses meios podem ser mobilizados sem subtrai-los de outras atividades econômicas ou mediante retribuição não pecuniária a aportes voluntários de agentes privados. A maioria deles, porém, terá que ser **adquirida** mediante pagamento aos "fornecedores".

Neste caso, uma parte (frequentemente a maior) dos custos traduzir-se-ão em **despesas**, correspondentes ao pagamento por aquelas aquisições com **recursos financeiros** que terão de ser colocados à disposição das organizações responsáveis pela operação do programa.

Seu montante será, obviamente, função tanto daquelas quantidades e características dos meios requeridos, como dos preços ou retribuições pecuniárias atribuídos a cada qual no momento e local em que opera o serviço. Entretanto, a respon-

sabilidade pelo aporte desses recursos dependerá da **alternativa de repartição de encargos de financiamento** definida no modelo que foi escolhido para constituir tais serviços durante o processo decisório da correspondente política pública.

Vale lembrar, rapidamente, mais um elemento desse fenômeno. Ai estamos pensando nas atividades "correntes" que conduzem à produção direta do serviço. Mas, em muitos casos, se requer também a produção de alguns meios para que o serviço possa funcionar: construir ou comprar infraestruturas (prédios, equipamentos, instalações), desenvolver protótipos de materiais (livros didáticos, "kits", materiais didáticos) ou capacitar os recursos humanos para seguir as normas técnicas ou de gestão estabelecidas (implicando gastos em pesquisas e em cursos).

Há, portanto, custos e correspondentes despesas tanto para fazer os serviços prestarem o atendimento preconizado, como para gerar a capacidade de prestação desses serviços ou para melhorá-la, à medida em que evoluem ou são modificados os padrões de resultados esperados. Deve-se notar que eles decorrem, também, de processos diversos de decisão e de financiamento. Os primeiros quanto aos gastos de manutenção e conservação da capacidade de oferta; os segundos quanto à implantação ou expansão e/ou desenvolvimento dessa capacidade

Naquela linha anterior de raciocínio, custos e despesas dependem do que foi decidido quanto à escala de atendimento das demandas sociais por bens e serviços públicos (ou à proporção da população-alvo a que se pretende dar atenção num período de tempo), quanto à sua qualidade (ou grau de satisfação das necessidades humanas apontadas na demanda) e quanto à eficiência de sua organização e tecnologias.

Ao mesmo tempo, essas decisões serão formuladas tendo em conta as possibilidades de cobertura dessas despesas pelas receitas públicas disponíveis ou em perspectiva de obtenção. E, ainda, as possibilidades de compartilhar a cobertura essas despesas com os próprios usuários ou com outros agentes privados.

Em termos técnico-formais, estas possibili-

dades estariam definidas e contidas na "matriz de fontes e usos de recursos" em que se formalizam e/ou se institucionalizam as decisões tomadas no processo de formulação das políticas públicas. Claro que nem sempre os documentos oficiais explicitam por completo ou muito formalizadamente essas possibilidades. E em muitos casos, quando há dificuldades políticas ou impasses para firmar alguma das alternativas, elas vão sendo construídas ao longo do processo de implementação, como *políticas instrumentais*.

Em suma, é preciso entender que *os recursos financeiros são apenas meios de aquisição dos recursos reais definidos como requerimentos políticos e técnicos para efetivação das políticas públicas; em si não produzem nada; nem mobilizam todos os recursos de que as políticas e o sistema requerem para produzir seus "outputs" e para determinar a qualidade destes e dos "outcomes" ou efeitos sociais esperados.*

Ademais, é importante salientar que a repartição, entre os atores e agentes envolvidos, das responsabilidades pelo aporte desses recursos é parte integrante e essencial das decisões constitutivas das políticas públicas e não uma "variável exógena" **ou um "dado" que a antecede.**

## 2. Políticas Educacionais e Gastos em Educação

O encaminhamento das questões de financiamento educacional tem sido extremamente problemático em nosso País, em boa parte pela desconsideração dessa dinâmica das políticas públicas. Porque não é, como tem sido vista, uma questão "em si", de quanto, quando e como alocar recursos, mas de para quais ações, para quê resultados e, principalmente, para quem se precisa alocar recursos educacionais. E este modo de abordagem **antepõe as dimensões instrumentais ou operacionais** da política educacional às suas dimensões **valorativas, substanciais.**

Isto se evidenciou - como, aliás, em ocasiões anteriores - quando, há pouco tempo atrás, estavam sendo elaborados os primeiros documentos destinados à formulação do Plano Decenal de Edu-

cação para Todos; houve grande dificuldade não só para equacionar as questões de financiamento educacional como para encaminhar propostas consistentes para enfrentá-las.

Aparentemente por uma razão aparentemente trivial: pura e simplesmente não se dispunha de informações seguras sobre o que se passa com o financiamento da educação no Brasil. Como de resto com o financiamento dos gastos sociais no Brasil, inclusive sobre aqueles mais candentemente controversos, como os da seguridade social.<sup>4</sup>

De fato, porém, havia razões mais profundas. A primeira delas é que não há densos e suficientes consensos sociais e políticos a respeito das alocações específicas mais importantes que devem ser feitas no sistema educativo.

E claro que todos concordam ser necessário ampliar e melhorar as ofertas de educação e que isto exigiria destinar-lhes maiores parcelas do Produto Interno Bruto. Entretanto, é difícil chegar-se a igual acordo quanto a quais **ofertas específicas de educação** devem ser maximizadas (e quais não o devem), ao se levar em conta que só é possível à sociedade gastar uma parte de seus recursos disponíveis em educação (porque há demandas igualmente vultosas em saúde, alimentação, etc).

Torna-se forçoso, portanto, chegar a decisões sobre como repartir os recursos disponíveis entre programas distintos: educação infantil, educação básica para crianças e jovens, para adultos, educação técnica, educação superior... E ainda mais, entre salários, treinamento, materiais de ensino, equipamentos, inovações pedagógicas, construções e tudo o mais que cada um deles requer.

Todavia, exatamente porque são muitos e distintos os atores diretamente interessados e afetados em cada uma delas, **quanto mais específicas sejam as escolhas, menos acordo haverá quanto às decisões a tomar**. Especialmente porque, devido à

tessitura social e política do país, esses interesses específicos encontram dificuldades de agregação em blocos comuns de interesses prioritários e são encaminhados pontualmente, ou seja, em movimentos fragmentados e pouco eficazes de processamento político.

Daí as enormes deficiências nos processos de formação e formulação das políticas públicas da área, que tornam ainda mais difíceis estas escolhas e a tomada de decisões a respeito delas. Até porque se conhece pouco e mal como as políticas e a gestão do sistema são encaminhadas e financiadas.

Uma segunda razão deriva dessa "incompetência". Não apenas o País tem dificuldades para bem decidir sobre as questões substantivas de alocação como também para dominar as questões instrumentais e operacionais de financiamento. E não se trata apenas de conhecimento técnico e social para isso. Trata-se de algo mais pedestre: os órgãos governamentais responsáveis não vêm conseguindo gerar - e colocar à disposição dos atores - informações seguras, oportunas e objetivas a respeito dos recursos realmente disponíveis e necessários, e sobre quanto e em que são despendidos, e aonde se concentram os dispêndios, como são operados, que resultados e eficiência se obtêm nos sistemas de financiamento público.<sup>5</sup>

Tomou-se lugar-comum dizer que *"em educação se gasta muito, mas gasta-se mal"*. Ou que *"de cada mil reais despendidos apenas uma parte ínfima chega à sala de aula"*. Ninguém, no entanto, apresenta medidas sequer verossímeis destes fatos. Fica-se nas afirmações vagas que dispensam comprovação - e em que todos acreditam passivamente. Mais ou menos como nas acusações do tipo "fulano pecou" e o fulano que prove que não o fez ou que o que fez não é pecado. Contudo, nesses assuntos, *"não se mostrando o pau, não se matou a cobra"* : fica tudo como estava antes.

<sup>4</sup> Note-se que nestas áreas, principalmente nas de saúde e seguridade, onde se expressa mais agudamente a crise fiscal, temha sido um enorme esforço, nestes últimos anos, para coligir dados e elaborar estudos de profundidade. Curiosamente um esforço muito maior do que na da educação. Cf. OLIVEIRA, F.E.B.; BELTRÃO, K.I. & GUEDES, E. . *Perspectivas Econômico-Financeiras da Seguridade Social após a Nova Constituição*, in IPEA . *Perspectivas da Economia Brasileira - 1992*, pp.241-271; Rio de Janeiro, IPEA, 1991; MÉDICA & BRAGA, J.C.S. . *Políticas Sociais e Dinâmica Econômica (Elementos para uma reflexão)*, in Planejamento e Políticas Públicas, 10:33-87, Dezembro de 1993; e VIANNAS.M. et al. *O Financiamento da Saúde no Brasil*. Brasília. OPAS, 1994.

<sup>5</sup> Ver acima a menção à eficácia dos atores dos processos de políticas públicas.

Tampouco é crônica ou fortuita a falta de informações sobre tudo isso. É preciso dizer que ela foi deliberadamente provocada, nestes últimos anos, quando se intensificou o desmonte da máquina governamental - em nome ora de uma necessária desconcentração/descentralização do poder estatal e de seus instrumentos (Nova República), ora da "minimização do Estado"(Governo Collor).

Disso resultou o aumento da ineficiência dessa máquina e na perda de seu controle pela sociedade, ora favorecendo a vigorosa ressurgência do clientelismo e o alastramento de práticas patrimonialistas e corporativas, ora franqueando o assalto a seus recursos por grupos organizados de corrupção.

Esta desmontagem teve também nesse último período a que me referi, uma outra intenção. Percebeu-se, ainda no governo Collor, quando o Prof Goldenbeig assumiu o Ministério e conseguiu abrir algumas "caixas-pretas" lá dentro - para aproveitar o termo usado pelo Prof. Romão - que outro efeito desse desmonte foi a perda de eficácia dos sistemas de controle interno e externo. Perda que facilitaria ainda mais a manipulação clientelista, as fraudes, os "poderes paralelos" e, sobretudo, fragilizaria o já escasso controle social sobre as ações de governo.

Isto significou torná-las ainda mais intransparentes e portanto menos permeável o sistema às demandas sociais. O Estado não se "minimizou"; ao contrário, os gastos públicos - em todos os níveis de governo - foram manipulados muito perigosamente, exatamente, e isto é o mais grave, quando o país atingia o auge da instabilidade econômica, política e administrativa. E não há gestão financeira, pública ou privada, que consiga ser límpida e eficiente em períodos de alta inflação e, por outro lado, quando - até por efeito indireto da Constituição de 88 e do movimento de descontração e (falaciosa) descentralização das capacidades fiscais - se embaralham os encargos e responsabilidades de cada agente.

Além disso tudo, o Brasil - é preciso ter isso claro - atravessou um longo período de crescimento muito baixo ou até negativo do PIB, que reduziu gravemente a capacidade de financiamento dos gastos públicos. Há menos rendimentos para serem tributados, a sonegação fiscal aumenta, os custos das atividades de governo se elevam - devido à corrupção e aos encargos financeiros da dívida pública.

Nestas condições, quanto mais o Governo tenta aumentar os impostos, menos ele arrecada efetivamente. Arrecadando pouco - quando tem muito para fazer e gastar - obriga-se a tomar sucessivos empréstimos; e aumentando sua dívida, vê-se compelido a pagar juros mais elevados, que tornam maior esta última, exigindo novos empréstimos para saldar os anteriores...e assim por diante.<sup>6</sup>

Reverter este quadro tomou-se assim uma condição essencial para recobrar a capacidade de desenvolvimento do País. E sem estabilidade e crescimento econômico toma-se muito difícil conduzir políticas sociais eficientes e aptas a reduzir as enormes carências e desigualdades acumuladas. No mesmo diapasão, fãz-se urgente recuperar a eficiência da máquina administrativa pública, tanto as do governo da União quanto dos Estados e Municípios, conferindo-lhes um mínimo de ordem, e principalmente de transparência nas suas ações, nas suas decisões e nas suas alocações.

E neste contexto que se coloca uma das faces das questões de financiamento educacional: a das disponibilidades de receitas públicas para mobilizar, no limite dos encargos de governo com as várias classes e tipos de educação, os recursos reais para supri-las. Outra face está nas próprias dimensões e estruturas daqueles encargos. Esta é a equação básica da discussão de financiamento.

Quer dizer, o Estado estabeleceu, ao longo do tempo, segundo as circunstâncias econômicas então vigentes, normas legais, regras administrativas, mecanismos organizacionais etc. para poder arrecadar os recursos financeiros de que precisa para a mobilização de recursos reais exigidos pelas polí-

<sup>6</sup> Embora em declínio, nestes últimos anos, a crise financeira veio em acentuado aumento da passada e deixou pesadas sequelas (principalmente inflacionárias) no presente. As receitas tributárias (de todos os níveis de governo) cai de 25% para 22% do PIB; a dívida líquida alcança um "pico" de 47,5% do PIB em 1985 e consegue ser mantida em torno de 32% no início dos 90; a capacidade de investimento do Governo se reduz de 6,94% para 5,00% do PIB entre 1980-90.

ticas que veio conduzindo. Há então qualquer coisa a que chamamos de "sistema de financiamento público". E, dentro dele, configurou-se o que também chamamos de "sistema de financiamento da educação".

A este domínio pertencem os dispositivos constitucionais - como os que vinculam à "função educação" parte da receita de impostos - e de legislação ordinária - como as que criaram a contribuição do salário-educação -, mecanismos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; e uma série de outros instrumentos."

Entretanto, eles não dão conta por si sós das demandas por recursos colocadas pelas necessidades sociais de expansão e melhoria do sistema educacional. É uma legislação generosa, mas que não se cumpre plenamente; vários Estados e Municípios ou não dependem os percentuais mínimos previstos, ou os aplicam com desvios".

Não obstante, ao longo das últimas três décadas, os gastos públicos em educação aumentaram, constantemente, a ritmos maiores do que os das receitas públicas totais e, ainda, mais do que o PIB. Embora com dados contábeis e estatísticos incompletos, estimou-se que, por volta de 1960, o setor público gastava em torno de 1,6% do PIB em educação. Em meados dos anos setenta, esta proporção chegava a mais de 3,0%, devendo-se notar que o PLB, no interregno, apresentara taxas muito elevadas de crescimento (mais de 5% ao ano, du-

rante o período todo e até 7,5% nos anos 68-73). Descontada a inflação, isso representou ritmos extremamente elevados de aumentos nesses gastos, como se vê das suas taxas anuais de crescimento em percentual (tabela 1).

Essa tendência se manteve ainda mais forte no restante dos anos setenta e, surpreendentemente, arrefeceu pouco mesmo com a crise financeira do início dos anos oitenta. De modo que, ao final destes últimos, a relação gastos públicos em educação/PIB chegou a mais de 4%; ou seja, o crescimento real daqueles gastos teria superado os 7,5% ao ano apesar das dificuldades do país.<sup>8</sup>

Diante desse contraponto, entre os mandamentos constitucionais e legais desobedecidos e tendências factuais a longo prazo que, ao cabo, fazem o que a lei desejava, não deveria haver surpresa. A oferta de educação neste país não se expande por generosidade nem pela mera compreensão dos governantes de que ela é necessária ao desenvolvimento, mas sim porque estes são movidos pelo fato de que ela sempre interessou aos grupos urbanos, tanto os das várias camadas que ali já se encontravam, como os dos que estavam chegando e precisavam, entre outras coisas, de escolarização, para integrar-se de algum modo ao novo cenário. E estes grupos constituíam parcela considerável do capital político acumulado nestes anos de expansão educacional.<sup>9</sup>

Nesse quadro geravam-se vetores de pressão

TABELA 1

PERÍODO	NÍVEIS DE GOVERNO		
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
1961/62 a 1973/74	11,0	13,7	20,8

Fonte: MELLO E SOUZA Alberto de. Financiamento da Educação e Acesso à Escola no Brasil: Rio de Janeiro. IPEA. 1979 (Relatórios de Pesquisa, 42)

<sup>7</sup> Como disse, na exposição anterior, o Prof. Romão, o Brasil tem mostrado extrema criatividade na história da sua administração educacional; não se encontra, em outros países, algo parecido com as vinculações de receita e menos ainda com o salário-educação.

<sup>8</sup> Cf. AMARAI, S.º José. *O MEC e o ensino fundamental: o que os gastos revelam*; e PINTO, J. Marcelino R. *Os recursos disponíveis para o ensino no Brasil*, ambos em VELOSO et al. Estado e Educação; São Paulo. CEDES/Campinas Papyrus. 1992 (Coletânea CBE). Ver também. GUSSO, Divonzir A. *A Educação básica no Brasil: um desafio à democratização e à competitividade*, in Velloso, J.P.dos R. (Org). *A Questão Sodal no Brasil*; São Paulo, Nobel. 1991 (espec. Tab.15. p.231); GUSSO, Divonzir A. *A Educação Básica*, in VELLOSO, J.P.dos R.(Org). *Estratégia Sodal e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1992. Para dados mais recentes, ver BATISTA J.Bdlamar. *Financiamento da Educação no Brasil: Dispêndios públicos, federais, estaduais e municipais com educação 1990-1993*; Brasília, IPEA/DPS, 1994 (mimeo).

<sup>9</sup> Cf. SAES, Dedo. *Classe Média e Sistema Político no Brasil*, São Paulo. TA. Queiroz, 1984; DURHAN, Eunice R.. *A Caminho da Cidade. A Vida Rural e a Migração para São Paulo*; São Paulo. Perspectiva. 1973. SANTOS, Wanderley Guilherme. *Cidadania e Justiça. A Política Sodal na Ordem Brasileira*. Rio de Janeiro. Campas. 1979; SANTOS, Wanderley Guilherme. *Fronteiras do Estado mínimo: indicações sobre o híbrido institucional brasileiro*, in VELLOSO J.P. dos R. (Org.). *O Brasil e as Reformas Políticas*. Rio de Janeiro, Jo\_ Olympio, 1992.

politicamente mobilizáveis pelos esquemas clientelísticos, na troca direta de votos por benesses particularizadas, ou pelos esquemas populistas em que os líderes falam em nome da massa e obtêm os votos em troca de benefícios grupalizados. Mas também porque há, no patrimonialismo vigente no setor público, benefícios funcionais, económicos, políticos que derivam do poder de contratar obras, nomear (ou influir na nomeação de) pessoas, agilizar processos administrativos. A isso se juntam, mais recentemente, distorções no movimento sindical de que derivam condutas "corporativistas" que se amalgamam perversamente com o anterior, gerando novos problemas ao sistema.

Esses esquemas se entrecruzam, quando se designa um diretor, se indica o inspetor de ensino, o delegado, três ou quatro orientadores com funções gratificadas e por aí afora. Joga-se um jogo clientelístico que é muito mais interessante às vezes que a própria inauguração do prédio. Esses são alguns dos fatores que, associados às demandas sociais, influem mais fortemente sobre as políticas de expansão educacional e sobre seu financiamento.<sup>10</sup>

Graças à dinâmica decorrente deste movimento, o sistema educacional brasileiro abriga, hoje, cerca de 30 milhões de alunos no ensino fundamental e 4,5 milhões no médio, atendidos por mais de um milhão de professores e algumas dezenas de milhares de funcionários das secretarias."

Essas estruturas básicas permitem matricular quase toda a população elegível de 7-14 anos no ensino de 1º grau; mas apenas 40% dos ingressantes avançam até a 4ª série e menos de 1/3 conclui este nível de ensino, depois de algumas repetências. Diz-se então que, devido àquelas determinações políticas - associadas às deficiências estruturais endógenas - foi universalizado o acesso mas há baixíssimo rendimento; que a qualidade dos resultados do ensino deixa muito a desejar; e, sobretudo,

que o sistema padece de extrema iniquidade social.

Para enfrentar estes problemas, no entanto, requerem-se mudanças profundas em suas estruturas pedagógicas, técnicas, organizacionais e instrumentais; em realidade, exige-se uma estratégia ampla que combine diferentes políticas públicas, envolvendo complexas articulações entre os diferenciados grupos de atores envolvidos em cada arena, para incrementar ou recombinar recursos em cada qual para obter resultados diferentes e melhores do que os atualmente possíveis.

Há, por exemplo, excesso na oferta global de formação de professores, baixa ou ineficiente utilização do corpo docente disponível, mas escassez aguda de determinadas habilitações docentes e sobrecarga dos habilitados disponíveis. Isso não se corrige apenas "por dentro" das estruturas do ensino básico, mas também por alterações nas estruturas do ensino superior. Os problemas de alocação de docentes - afetando a eficiência das escolas - relacionam-se com a má organização dos currículos e do regime escolar - que, a seu turno, afetam a qualidade do ensino; uma racionalização destes e a consequente realocação de professores geraria algum desemprego e certamente difíceis reajustamentos em sua distribuição entre as escolas e funções.

Bem conduzidas, essas reformas necessárias levariam a melhor utilização dos recursos disponíveis e, por certo, a maior e mais bem distribuída oferta, junto com a melhoria dos padrões de qualidade. Entretanto, apesar de quase todos os atores declararem adesão aos objetivos propostos, a maioria discordará das medidas requeridas para alcançá-los sempre que elas afetem suas situações atuais. E não se encontrando modos de compensar as perdas atuais com vantagens mediatas, os resultados custarão muito mais e talvez não haja recursos financeiros para alcançá-los em escala adequada.

No ensino superior os problemas são ainda mais difíceis de enfrentar. Ao contrário do ensino

<sup>10</sup> Há alguns estudos muito interessantes sobre essas relações, como BUI TA. Ester. **Ideologias em Conflito: escola pública e escola privada**; São Paulo. Cortez & Moraes. 1979. o excelente SPOSITO, Marília P.. **O Povo Vai à Escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**, São Paulo. Loyola. 1984; o clássico BEISIEGEL. Celso. **Ação Política e Expansão da Rede Escolar.-os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo**, in **Pesquisa e Planejamento**. 8:99-198, Dezembro 1964. E. mais recente, a tese de doutoramento de Marília P. Sposito. **A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**.

" Ver uma análise dessa trajetória em GUSSO. Divonzir A-(Coord). **Educação e Cultura - 1987. Situação e Políticas Governamentais**; Brasília, IPEA, 1990 (Série IPEA, 128).

fundamental, onde quase toda a oferta é pública - e mesmo do ensino médio em que apenas um terço dela é privada - ali o setor privado é responsável (?) por quase quatro quintos do alunado; e são frágeis, ainda, os mecanismos e instrumentos de Governo para mover os grandes interesses empresariais e políticos que o dominam

Além do mais, o segmento governamental está sobrecarregado de problemas (de relevância, eficiência, capacidade gerencial, patrimonialismo e corporativismo, etc). Desde logo, também, com difíceis questões de financiamento; pois, desacreditado, tem encontrado fortes obstáculos para obter recursos financeiros que cubram seus custos atuais, julgados elevados frente aos índices de eficiência e aos resultados que apresenta.

Basicamente, há uma equação complexa muito difícil de ser resolvida. Quais são os encargos que devem ser mantidos pelo setor público e setor privado? Esta é uma discussão primária, e que tem sido mal conduzida desde a década de 60 até o presente.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases, ora em curso, continua refém desse confronto entre público e privado, sujeito a concepções erradas de público e privado. Identifica-se como "público" aquilo que é pago e administrado pelo governo e como "privado" aquilo que é pago pelas pessoas a alguma entidade de direito privado, seja ela civil ou empresarial. E não se discute se o interesse pelos resultados são legitimamente públicos, ou se predominam interesses particularistas.

Além disso, sempre nos recusamos a aceitar o fato de que, no sistema educacional brasileiro, muitas entidades são inquestionavelmente empresariais em seus valores, interesses, domínio e formas de gestão. Acomodamo-nos à ficção legal de que as "entidades mantenedoras de ensino" são entidades civis sem fins lucrativos.

Isto pode ser uma "verdade relativa". Em bom número de casos na educação infantil - onde há uma miríade de organizações não-governamentais, associações privadas, associações de moradores, movimentos sociais, principalmente, que se lançaram à sua produção, em geral lastreados por algum tipo de subvenção pública - e no ensino fundamental.

Mas já em proporção menor no ensino médio e, ainda mais acanhada, no ensino superior.

Nestes casos, imita-se o avestruz, ao não reconhecer que certamente a maior parte destas ofertas é hoje operada por empresas. E não só por empresas especializadas apenas em educação, mas por empresas articuladas e integradas em grupos financeiros, industriais ou agrícolas, que funcionam sob a lógica do mercado, embora com as benesses institucionais de suas congêneres públicas: não pagam impostos, isentam-se de contribuições sociais, eximem alguns ganhos dos dingentes do imposto sobre a renda e, até, obtêm subsídios e subvenções

Veja-se que aí está situada uma porção significativa do gasto total do Brasil em educação e de que não se tem registro confiável. Cerca de 1.100 mil alunos do ensino superior pagam anuidades em escolas privadas, outros 1,8 milhão o fazem no ensino de segundo grau dado em escolas privadas. Conquanto seus custos médios sejam baixos - principalmente porque a média salarial dos seus docentes é, em geral, bem menor do que a das escolas e universidades públicas - as anuidades são elevadas, frente ao poder aquisitivo da maioria de seus estudantes, cuja maioria provém das camadas médias inferiores da sociedade.

Como não há dados suficientes e seguros a respeito, alguns se arriscam a fazer hipóteses aproximativas sobre suas dimensões financeiras. Mesmo sub-estimando o valor real das anuidades e os gastos dos alunos com transporte, livros e materiais, esses quase três milhões de estudantes não estariam dependendo menos de US\$ 4,5 bilhões por ano; dimensão de mercado que animaria até o empresário mais cauteloso a dele participar. Valor que se somaria aos cerca de US\$ 15 bilhões que são gastos pelo setor público em educação.

Isto posto, vale retomar a referência feita, minutos atrás, pelo Prof Romão, ao fato de 74% dos gastos federais em educação destinarem-se ao ensino superior, quando seus custos chegariam a ser cerca de 15 vezes superiores aos da educação básica. E que todo este montante é destinado a pouco mais de 400.000 estudantes. Ao lado disso, no ensino fundamental brasileiro, o custo/aluno mal alcança US\$ 80 ao ano; enquanto na Argentina pode che-

gar a 573 austrais (pouco mais de US\$ 300).

De fato, o quociente aritmético entre o total de dispêndios das universidades federais e o total de alunos que elas atendem é aparentemente muito elevado; fala-se em algo como US\$ 6.000 ou até US\$ 12.000 por ano. Contudo, esta não é uma boa medida do custo por aluno, visto que inclui, no numerador, uma série de gastos que não têm a ver, diretamente, com o ensino. Estudos do EPEA mostraram que, em realidade, os dispêndios com ensino por aluno/ano corresponderiam a metade desse quociente; o que não é pouco admitamos.<sup>12</sup> Ainda assim, eles seriam quase dez vezes o custo do ensino básico nas escolas urbanas de porte médio, que pode chegar a 280 ou 300 dólares por aluno/ano, enquanto que nas urbanas pequenas e nas de zonas rurais mal chega a US\$ 40 ou US\$ 50 ao ano.

Isto mostra que, até por não haver novas margens de ampliação das disponibilidades de recursos fiscais para ampliar a oferta no mesmo ritmo do passado, ter-se-ia que buscar elevar os padrões de eficiência na gestão do sistema e de suas unidades e, mais vigorosamente, reverter a má distribuição social dos recursos existentes. E este passou a ser um dos problemas de maior destaque nas agendas presentes de política educacional. E tudo indica que os desafios são menos de aumentar o montante de gastos públicos do que de como redistribuí-los e de direcioná-los a ações que assegurem melhores padrões de qualidade do ensino - especialmente na educação básica - para toda a população

### 3. A Educação Infantil e seu Financiamento

O caso específico da educação infantil não escapa dos traços esboçados para a educação escolar em geral. Difere talvez no *timing* e, certamente por isso, na combinação de fatores de intermediação política de suas diferentes classes de demanda. Quanto ao financiamento, encontrar-se-ão motivos semelhantes para as diferenças que mostra em relação ao quadro geral.

Dado que nossos conhecimentos neste cam-

po são consideravelmente inferiores aos dos especialistas aqui presentes, limitar-nos-emos a propor não mais do que **hipóteses de trabalho** para a análise das políticas públicas havidas neste segmento do sistema. Reconhecendo que mesmo isso já implica riscos elevados e certa ousadia.

A primeira delas é a de que houve significativa mudança no elenco de atores envolvidos, desde o final dos anos setenta; o que teria provocado, inclusive, maior complexidade dos objetivos perseguidos e diversificação dos modelos de ação para alcançá-los.

Durante muito tempo, este não era o campo da educação infantil como a entendemos hoje. De um lado, mal se diferenciava do ensino primário, em cujos estabelecimentos se inscrevia como "classes pré-primárias", e, de outro, objetivava-se como etapa propedêutica ao ensino primário, destinando-se a atender a demanda de umas poucas famílias - certamente com nível educativo e cultural elevado - que compreendiam sua importância. Por isso, talvez, operava, em bom número de casos, com padrões bastante sofisticados para a época.

Nesta acepção, expande-se comedidamente, pari-passu com a afluência das camadas médias superiores, nos anos sessenta-setenta, principalmente mediante a criação de estabelecimentos privados especializados voltados para clientela seletiva. Em 1970, desse modo, apenas 1,8% da população menor de seis anos é registrada como frequentando a *educação pré-escolar*, fração esta que vai a 5,9% desse grupo, embora o volume desse contingente mal tenha dobrado. A maioria dele, no entanto, é atendida em estabelecimentos privados e só ao final da década os estabelecimentos públicos assumem posição majoritária.

Deve-se ter dois cuidados com esses números. Nem eles correspondem a todo o universo de oferta, porque são registrados apenas os alunos situados em classes de estabelecimentos "reconhecidos oficialmente" e/ou inscritas nas escolas primárias públicas. Nem incluem aquelas todas as crian-

<sup>12</sup> Afora as atividades de ensino de graduação, os gastos totais das universidades federais incluem aqueles com assistência médica social, pesquisa, extensão, promoções culturais e outros que são de elevada monta. Cf. GUSSO, DA (Coord.) op cit; e TRAMONTIN R. & BRAGA, R.. *Perspectivas do Ensino Superior para a Década de Noventa*. Brasília. IPEA. s/d (mimeo).

ças pequenas atendidas em creches, em escolas maternas e outros tipos de organização; pois mesmo nos inquéritos familiares os pais nem sempre os consideram "escolarizados".

Nisso fica subjacente um traço importante daquela mudança no elenco de atores: a educação infantil somente passará a ser problematizada como parte das situações de pobreza urbana quando estas se evidenciam de modo mais grave no final dos setenta e início dos oitenta. Momento em que a oferta pública de pré-escola se torna dominante e começam a multiplicar-se os movimentos de assistência materno-infantil e às crianças entre 0-4 anos de idade. Grupos sociais até então à margem do espaço político adquirem protagonismo próprio e se tornam proativos na provisão de educação. Como bem nota Maria Malta Campos, "as reivindicações por escola aparecem entrelaçadas a outras demandas locais, relacionadas com a feita de infra-estrutura urbana e com problemas ligados às condições de moradia e de acesso à terra (...) Nesse contexto, uma das demandas mais fortes é a reivindicação por creches." Principalmente as mulheres assumem a frente desses movimentos, à medida que lhes interessa, pessoal e familiarmente, dispor desses serviços em apoio à sua inserção (precária) nos mercados de trabalho e nas malhas de relações sociais urbanas.<sup>13</sup>

Estes movimentos "na base" ocorrem ao mesmo tempo em que organizações políticas ( de "esquerda" e populistas) buscam ganhar espaços entre os grupos mais pobres e incipientemente organizantes; o que lhes acrescenta recursos políticos mais estruturados para encaminhar seus pleitos ao espaço público. E os faz atores dotados das condições antes mencionadas para acionar políticas públicas.<sup>14</sup>

E os qualificativos "público" e "privado" adquirem significações diversos. Esses movimentos e outros que se seguem nas camadas médias vão instituindo novas combinações de formas de gestão e de agregação de recursos em parceria com agen-

tes estatais identificados com eles. De tal maneira se alargam as alianças e confluências que as políticas públicas se diversificam, internamente, para atender, concomitantemente, a vários grupos-atores com distintas demandas e propostas, por intermédio ora de organismos tipicamente governamentais, ora por organizações não-governamentais, ou até mesmo por entes quase-empresariais.

No caso, processando demandas provenientes de um largo espectro social, que vai dos grupos mais pobres até os estratos médios, por meio de grande variedade de "modelos" como serviços domiciliares, creches, centros sociais, centros integrados de assistência, escolas maternas, escolas de primeiro grau com classes pré-escolares e por aí afora. Esta diversificação de modelos, a seu turno, implica também diversificação de capacidade de qualidade do atendimento prestado.

Ao cabo do quê, se torna difícil identificar quais objetivos estão sendo buscados, no conjunto desse "quase-sistema" e em cada um de seus segmentos; se a mera guarda e alimentação, se cuidados de saúde, se esta ou aquela modalidade de educação.

A segunda é a de que, devido a essas mudanças, e por elas haverem ocorrido em momentos críticos da redemocratização, multiplicam-se os agentes a que se dirigem as demandas e isso, de certo modo, amplia as alternativas de implementação e, pois, de financiamento, embora a custo de perigosa fragmentação de seu domínio e controle.

Praticamente todos os níveis de governo estão empenhados na provisão ou produção dessa oferta. Em cada qual, atuam órgãos os mais variados - de administração educacional, de assistência, de saúde, da justiça - tanto de modo isolado, como em diferentes arranjos de articulação, conforme consigam ou não congruência entre os objetivos específicos dos projetos com os de suas áreas de competência. Evidentemente, distinguindo padrões de resposta e lançando mão das fontes de recursos fiscais que

<sup>13</sup> Cf. CAMPOSMM.. *As luras sociais e a educação*, in SEVERINO et ai. Sociedade Civil e Educação São Paulo. CEDES/Campinas, Papiros, 1992(ColeçãoCBE).

<sup>14</sup> Não cabe aqui eãender a análise desse processo; ver MARTES, Ana C.B.. *Participação popular: especificidade e transformações na década de90,m* Planejamento e Políticas Públicas, 8:29-48. Dezembro 1992 (que traz uma boa bibliografia); e JACOBI, Pedro. *Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Demandas por saneamento básico e saúde*. São Paulo 1974-84; São Paulo, Cortez, 1989.

cada qual pode mobilizar, de acordo com a densidade reivindicatória e capacidade de proposição das clientelas específicas com que transaciona.

Daí a referência aos riscos de fragmentação - eis que em cada caso devem seguir diferentes normativas e mecanismos de implementação - e de perda de eficiência nos processos de gestão, com reflexos nos de qualificação do atendimento.

A terceira é a de que, na confluência destes eventos, tomam-se ainda mais complexa a formulação de políticas e a articulação dos agentes em sua construção e execução.

Embora tome corpo a ideia de que o desenvolvimento da criança pequena - onde se inscreve a educação infantil - não deve fazer dela um "objeto em si", mas ocorrer num contexto familiar e social articulado - e esta foi uma observação feita ontem pela Prof. Cármen Craidy, no sentido de ser preciso uma política social para a família como um todo - fica difícil imaginar como: (1) agregar e harmonizar a gama tão variada de interesses e valores dos atores e clientelas, (2) integrar operacionalmente as distintas classes de serviços demandadas, (3) dar-lhe organização eficaz e, por fim, (4) articular, de modo factível, recursos financeiros variados, como os da seguridade, das receitas tributárias dos diferentes níveis de governo e, ainda, de entidades civis e empresariais, que seria necessário somar para dar conta de tudo isso.

### **OBSERVAÇÕES FINAIS**

Diante de um quadro tão complexo, seria até impertinente tentar avançar conclusões ou recomendações. Certamente, deixamos um rol bastante extenso de temas e indagações para o debate, que, obviamente, não se esgotará neste evento. Por isso, situaremos apenas algumas perspectivas que têm a ver com nosso contexto presente, o do encaminhamento do Plano Decenal de Educação Para Todos.

Este assume nas proposições de estratégias aquela atitude inicialmente descrita a respeito de que no processamento político é que cabe explicitar e escolher critérios alocati vos Isto significa que, se a Nação - ou parcela significativa da sociedade - demanda, efetiva e concretamente, educação de boa

qualidade para todos, e reconhece nisso uma condição indispensável para desenvolver-se, cada segmento dela deve mobilizar-se, intensamente, para processar estas demandas em políticas eficazes.

E isso não chega a ser utópico ou inexecutável. A experiência recente mostra que a sociedade tem sido capaz de uma crítica mais dura aos seus candidatos, a ponto de se obrigarem a cuidar melhor de suas plataformas de campanha; tem sido capaz de levar esta postura a controles políticos mais efetivos em várias localidades país afora; e tem levado governadores e prefeitos municipais a encetar políticas sociais mais consistentes. Claro que falta muito para melhorar a conduta das câmaras de vereadores, das assembleias legislativas e do próprio Congresso.

Mas terá que apurar esta experiência para ter educação de boa qualidade para todos e, por isso, *mobilizar nos próximos anos, algo em torno de 5,5% do PIB, para financiar os esforços correspondentes.*

Vejam que isto não vai ser fácil porque o País se encontra a braços com *uma crise enorme de financiamento das políticas sociais.* Na área da saúde, mais do que na da educação, há uma tarefa de reconstituição do sistema talvez muito mais crítica. E saúde é tão essencial quanto educação. Estamos também com gravíssimos problemas habitacionais; que, em grande parte, dependem de esforços públicos, não só para a construção de moradias, como de recuperação das infraestruturas de saneamento, de ambientação, de transporte coletivo, de segurança etc.

Isto impõe uma reconsideração das próprias bases dos sistemas de financiamento da sociedade e da economia, de que as estruturas fiscais e governamentais são apenas uma parte. Urge que empresas, pessoas e entidades não só paguem, oportuna e corretamente, os tributos devidos, mas contribuam de outras maneiras para a provisão de bens e serviços coletivos. Aí está a Campanha da Fome, do Betinho, para nos mostrar que esforços coletivos e solidários são mais eficazes que ações apenas governamentais.

Ademais disso, é preciso ter claro que *vinculações prévias de receitas a determinados pro-*

*gramas acabam por ter um efeito perverso do ponto de vista político*, porque os cidadãos imaginam, iludindo-se, que a alocação e seus resultados estão assegurados, passando a considerá-los como "favas contadas". E param de brigar

Se cada ator não se mantiver atento aos processos de implementação e aos resultados das políticas a que deu origem, avaliando se correspondem ou não às suas demandas e propostas, terá lutado em vão. Isto não acontecerá, porém, houver continuidade na luta política, e se, principalmente, ela se der cada vez mais em termos democráticos, de igual acesso do cidadão aos recursos políticos e de con-

trole sociais institucionalizados.

Em suma, um sistema de financiamento educacional, qualquer que seja seu grau de sofisticação técnica, somente será eficaz e eficiente se a sociedade aprender a construir, democraticamente, políticas públicas consistentes e exequíveis e, principalmente, transparentes em sua administração e controladas em seus resultados e impactos sociais. Acredito que, nestas condições, o País será capaz de utilizar bem os recursos reais de que dispõe para fazer educação em geral e educação infantil com muito melhor qualidade e distribuída equitativamente para todos.

## FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ubiratan Aguiar\**

### À GUIA DE INTRODUÇÃO

Falar sobre o financiamento da educação infantil no país, objeto de discussão desta mesa-redonda para a qual fui convidado como debatedor, remetemos, inicialmente, a uma análise sobre a própria política educacional brasileira que vem sendo implementada nos últimos anos no âmbito da educação infantil. Para tanto, faremos primeiramente uma breve digressão histórica sobre a importância que vem assumindo a educação infantil no âmbito das políticas públicas no país e no mundo, bem como o avanço ocorrido na legislação brasileira no que se refere ao reconhecimento do "status" de cidadão à criança e ao seu direito à educação. Em seguida, falaremos sobre as atuais diretrizes que vêm sendo propostas e implementadas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) nos últimos anos, sobretudo no contexto do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), bem como as possibilidades de financiamento para a educação infantil

### A EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA

O reconhecimento do direito à educação da criança desde o seu nascimento é resultado de um processo de âmbito mundial, que remonta às origens da Revolução Industrial, em meados do século XVm. Em todos os países, a industrialização e a urbanização causam transformações sociais profundas que afetam também a estrutura familiar. As condições internas da família para cuidar de seus

filhos pequenos, atendendo-os em suas necessidades físicas, sociais e educacionais, vão se restringindo à medida que as relações de trabalho e moradia se modificam. É um fato reconhecido que hoje a família não pode mais sozinha ficar responsável pelo cuidado e educação dos seus filhos. Ela continua sendo a instituição primordial, básica para essa tarefa, mas a ela se somam outras instituições sociais, que lhe dão suporte, sobretudo na função educativa.

A emergência do proletariado urbano enquanto segmento social, sobretudo a partir do século XIX, com a utilização na força de trabalho de largo contingente de mão-de-obra feminina, fez com que as mães trabalhadoras reivindicassem um espaço onde pudessem deixar seus filhos, enquanto exerciam a atividade laborativa. Surgem, assim, as primeiras creches e escolas destinadas aos filhos dos trabalhadores. Podemos, pois, concluir que o direito à educação das crianças desde a mais tenra idade foi uma conquista da classe trabalhadora, que lutou pelos direitos sociais, por melhores condições de vida e trabalho e que foram paulatinamente reconhecidos pelo Poder Público e garantidos pela legislação.

Hoje, a importância das famílias trabalhadoras terem um local seguro e que responda às necessidades físicas, sociais e cognitivas de seus filhos pequenos é tão grande que a pressão social por criação de creches e pré-escolas é um fato conhecido e ao qual as administrações educacionais têm procurado responder. Talvez essa seja uma das razões

\* Deputado Federal - PSDB - CE

porque a pré-escola cresce mais nos municípios do que na rede estadual e federal: a administração municipal está mais próxima da demanda social. A cobrança é mais evidente e mais forte. A resposta, também.

No século atual, dois marcos históricos devem ser assinalados como definidores do reconhecimento do direito da criança à educação. São eles: a **"Declaração dos Direitos da Criança"**, documento produzido pela ONU, em 1959, complementada pela **"Convenção sobre os Direitos da Criança", de 1989**, e a **"Declaração Mundial sobre Educação para Todos"**, de 1990

Essa Declaração foi assinada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, pelos mais altos representantes de 155 países, 200 organismos intergovernamentais e 150 ONGs (Organizações Não-Governamentais). Consta do Documento o seguinte texto que é bastante elucidativo acerca do reconhecimento mundial da importância da educação infantil:

**"A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos: A APRENDIZAGEM COMEÇA DESDE O NASCIMENTO. ISSO IMPLICA CUIDADOS BÁSICOS E EDUCAÇÃO INICIAL NA INFÂNCIA, PROPORCIONADOS SEJA ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS QUE ENVOLVAM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADES OU PROGRAMAS INSTITUCIONAIS, COMO FOR MAIS APROPRIADO. (...)"**

Este trabalho da **"Declaração Mundial sobre Educação para Todos"** atesta o reconhecimento mundial (assinado formalmente por 155 países, entre os quais o Brasil) da educação infantil como um direito da criança enquanto cidadã e sujeito da História. A educação infantil, como primeira etapa do processo educacional básico, passa a ser uma necessidade social, com uma função educativa bem definida e articulada com a família.

Vale ressaltar que a expansão do atendimento pré-escolar é um fenômeno mundial, maior eviden-

temente, naqueles países que iniciaram mais cedo seu processo de industrialização e urbanização. A ponto de, hoje, ser reconhecido como uma necessidade social a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

### **O AVANÇO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PERTINENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL**

No Brasil, podemos considerar que existem, em nível da legislação, três marcos decisivos na conquista dos direitos da criança, a saber: **A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei nº 8.069/90) E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** (ainda projeto de lei, tendo sido já aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, mas que, na área de educação infantil, conseguiu unanimidade de pensamento e, portanto, representa o consenso de toda a sociedade civil brasileira quanto à educação nos primeiros anos de vida da criança). Veremos, pois, o que cada um destes documentos legais trouxe de contribuição para a educação infantil no país.

Inquestionavelmente, a **Constituição de 1988** é um documento exemplar no que concerne à garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana e ao exercício da cidadania, tendo representado um avanço considerável no reconhecimento dos direitos da criança, em especial o seu direito à educação desde o nascimento. Nossa Carta Magna estabelece um patamar para a criança jamais alcançado na sociedade brasileira. Seus direitos são erigidos como prioridade absoluta. Em nenhuma outra parte, para nenhum outro assunto, a Constituição fala em prioridade, muito menos em absoluta... Realmente, na área dos direitos da infância, nossa Constituição atual é, sem dúvida, um marco fundamental.

Dentre os dispositivos legais relativos à criança, alguns são de primordial importância. O mais claro e enfático está consubstanciado no art. 227, que preceitua, *in verbis*: **"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida,**

**à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão**<sup>9</sup>.

No campo específico da educação em geral e da infância em especial, a Constituição consagra, no seu art. 205, o primado de que a educação é direito de todos e, por conseguinte, dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já o art. 208, ao precisar os deveres próprios do Estado em matéria de educação, coloca a garantia de "atendimento **em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade**". Ao situar a creche no capítulo da Educação, a Constituição explicita a função eminentemente educativa daquela instituição, à qual se agregam as funções de cuidado, historicamente exercidas e buscadas.

O **Estatuto da Criança e do Adolescente** foi considerado pelo UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo na área dos direitos da criança. Ele encerra uma posição totalmente diferente do "Código de Menores" que aboliu. O avanço trazido pelo Estatuto leva-o a ser considerado a "Carta dos Direitos da Criança". O Estatuto reafirma, em seu art. 4º o que dispõe o art. 227 da Constituição, já anteriormente mencionado.

No Capítulo IV, DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER, o Estatuto reafirma que "a **criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho,...**". O Art. 54, inciso IV, referindo-se ao dever do Estado em matéria de educação, reforça o dispositivo constitucional de nossa Lei Maior (art. 208).

Já o **Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, que ainda depende de aprovação do Senado Federal, deverá provocar um avanço substancial na educação infantil. Será a

primeira lá geral de educação a tratar especificamente do assunto. O atual projeto dedica-lhe um capítulo próprio, definindo objetivos, diretrizes curriculares, alguma orientação metodológica, competências administrativas e a exigência de formação mínima para os educadores que atuarão na área. Com certeza, a LDB irá influir decisivamente na formulação de novas propostas pedagógicas, no direcionamento da creche como instituição de educação e na busca de qualidade para a educação de zero a seis anos. Sua importância, no que se refere à conquista da cidadania, está na repercussão que ela vai provocar no atendimento do direito da criança à educação a partir de seu nascimento.

Se o que distingue um cidadão de um não-cidadão é exatamente a fruição do direito à educação, podemos concluir que não existe cidadania sem educação, porque não existe, para a pessoa humana, condição de afirmação pessoal, de compreensão de sua posição no social, seu papel e seu espaço na sociedade, se ela não dispõe de um instrumental mínimo de conhecimentos que a permita reconhecer-se como sujeito de sua própria História.

Hoje, as pesquisas no campo educacional são unânimes em afirmar que a educação não começa mais na escola de 1º grau, no ensino fundamental. Aprende-se desde que se nasce. Aprende-se mais ou aprende-se menos, dependendo do ambiente social em que o indivíduo está inserido. Como é sabido, desde os primeiros anos de vida, a criança já adquire condições prévias, básicas, determinantes de aprendizagens posteriores e mais complexas que se darão na sua futura vida escolar. Hoje, a creche, para algumas crianças e a pré-escola, para todas elas, são instituições importantes e diferenciadoras na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos primeiros anos de vida. Portanto, a construção de uma educação de qualidade no país passa necessariamente pela existência de creches e pré-escolas em todo o país.

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC

Reconhecendo a importância e o significado da infância e do direito da criança à educação em seus

primeiros anos de vida, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) vem implantando uma política de educação infantil que se iniciou com a criação, no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), bem como a instalação da Comissão Nacional de Educação Infantil, sob a coordenação dessa Secretaria, e composta por representantes de diversos órgãos, instituições e entidades diversas da sociedade civil brasileira, a saber: Secretaria de Projetos Educacionais Especiais do MEC, Ministério da Saúde, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Organização Mundial de Educação Pré-escolar, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Legião Brasileira de Assistência, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência e Pastoral da Criança/Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.

O avanço jurídico expresso na legislação exigiu novas práticas e posturas da pública administração e, em especial, do Ministério da Educação e do Desporto. Neste sentido, podemos enumerar algumas diretrizes que estão orientando as ações do MEC no âmbito da Educação Infantil:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de oferecer;

2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola) e garantindo-se que todas as relações nelas construídas sejam educativas;

3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança; promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social; e, contribuir para que sua interação e convivên-

cia na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito;

4. As instituições de Educação Infantil devem nortear seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção de seu conhecimento;

5. A Educação Infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família;

6. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência social, realizadas de forma articulada com os setores competentes;

7. O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar;

8. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, serem atendidas na rede regular de creches e pré-escolas;

9. Os profissionais de Educação infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.

Para a consecução dessas diretrizes, o MEC tem como objetivos fundamentais expandir a oferta de vagas para o atendimento educacional da criança de zero a seis anos e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas já existentes.

No âmbito da Política educacional para à infância, vale ressaltar o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - o PRONAICA, instituído pelo MEC em 1993, numa concepção de uma pedagogia integral para a criança. Um dos seus subprogramas está voltado especificamente para a educação infantil.

Merece destaque também algumas das metas do "Plano Decenal de Educação para Todos" (1993-2003) que se destina especificamente à educação infantil, entre as quais, podemos citar a criação de oportunidade de atendimento para cerca de 3,2 mi-

lhões de crianças do segmento social mais pobre e atenção integral a 1,2 milhão de crianças, através do PRONAICA, em áreas urbanas periféricas.

### O FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A questão dos recursos financeiros para a educação infantil é um problema não completamente resolvido, no âmbito da legislação brasileira. A Constituição Federal, em seu art. 212, define a fonte de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino de modo geral. Dali a União, os Estados e os Municípios deverão retirar a parcela necessária ou possível para a educação infantil.

Vale ressaltar, no entanto, que os limites de 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios são patamares mínimos, não máximos. Há diversas Constituições Estaduais que estabeleceram limites mínimos mais elevados, chegando até 35%.

A Constituição estabelece também que os Municípios têm uma responsabilidade maior no atendimento ao pré-escolar (art. 30, inciso V e art. 211, parágrafo 2º), devendo aplicar todo o montante obrigatório de seus orçamentos na educação infantil e no ensino fundamental, pelo menos até que esses dois níveis de ensino sejam universalizados.

Uma atenção cuidadosa a esse item talvez seja o grande segredo para aumentar as disponibilidades de recursos financeiros para a educação infantil. No entanto, é sabido que muitos Municípios brasileiros não têm sequer recursos para manter sua própria máquina administrativa. Mas para esses, o Estado e a União deverão olhar com particular zelo, na sua missão de "assistência técnica e financeira", de que tratam os arts. 30 inciso V e 211, caput da Constituição Federal.

Embora saibamos todos que os recursos provenientes do Salário-Educação devem ser aplicados exclusivamente no ensino fundamental, algumas atividades da educação infantil, principalmente aquelas que se realizam aos 5 e 6 anos de idade, relacionadas com a aprendizagem da língua materna, da experiência das crianças na área das ciências

e no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, podem ser entendidas como atividades ligadas ao ensino fundamental. Inclusive, há sistemas de ensino estaduais e municipais que recebem as crianças a partir dos 6 anos num ciclo básico de alfabetização. Nesse caso, podem se aplicados recursos do salário-educação. (Obs.: Há, inclusive, um parecer favorável nesse sentido, do Tribunal de Contas de São Paulo). No entanto, é bom frisar que essa não é uma solução financeira para a educação infantil, apenas um reforço a mais.

Os recursos da área da assistência social podem ser aplicados em instituições que prestam atendimento integral às crianças pré-escolares. Nessas instituições, as crianças das classes sócio-econômicas mais desprotegidas são atendidas em suas necessidades básicas de alimentação, saúde e educação. É por isso que o PRONAICA obteve um volume de recursos bastante elevado da fonte "prognósticos" (loterias administrativas pela Caixa Econômica Federal).

O Projeto de LDB, na versão Jorge Hage, continha um dispositivo que criava o "SALÁRIO-CRECHE", nos moldes do salário-educação. Infelizmente, a meu ver, o dispositivo foi retirado. No entanto, a questão é polêmica e complexa. Neste sentido, podemos fazer algumas indagações e questionamentos para reflexões sobre o financiamento da educação em nosso país: Trata-se de aumentar impostos, taxas e contribuições sociais? Ou fiscalizar melhor a arrecadação dos já existentes? E de aplicar melhor os recursos que o governo arrecada? Um dos problemas, tanto do salário-educação quanto seria do salário-creche, é que eles penalizam as empresas que empregam um maior número de mão-de-obra, ficando beneficiadas aquelas que são mais robotizadas e/ou automatizadas, portanto, aquelas que geram menos emprego. Pois, como sabemos o salário-educação incide sobre a folha de pagamento e não sobre o faturamento ou lucro da empresa. No atual projeto de LDB, já aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e que ora tramita no Senado Federal, não há dispositivo legal que assegure o salário-creche. Não obstante, nada impede que o Poder

Executivo encaminhe ao Congresso Nacional projeto de lei criando algo semelhante, a fim de aumentar os recursos destinados à educação infantil, pois entendemos que a iniciativa de projetos de lei dessa natureza é da competência daquele Poder, como preceitua a Constituição Federal.

Por último, e para finalizar minha participação nesta mesa-redonda sobre "Financiamento da Política de Educação Infantil no âmbito da programação preparatória da **"Conferência Nacional de Educação para Todos"**", gostaria de citar as palavras do presidente da Xerox Corporation, David Kearnes, que bem traduz e sintetiza nossa opinião sobre o assunto, sobretudo quando se fala em recursos financeiros para a educação:

**• A educação não deve competir com a defesa nacional, com o déficit no balanço de pagamentos, com a luta contra as drogas ou a AIDS. Pensemos na educação como uma solução para estes problemas".**

#### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:**

##### **1. Legislação Pertinente:**

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

Estatuto da Criança e do Adolescente (lei Nº 8.069/90).

Projeto de Lei Nº 1 258-C/88, que fixa diretrizes e bases da educação nacional (texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados).

Lei Nº 8.642, de 31 de março de 1993, que dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA e dá outras providências.

##### **2. Livros, Artigos e Periódicos:**

DIDONET, Vital **"Balanço Crítico da Educação Pré-Escolar nos anos 80 e Perspectivas para a Década de 90"** in: Em aberto, Publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília. ANO X, nº 50/51. abnl/setembro de 1991.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

AGUIAR, Ubiratan Diniz de. **Educação: uma decisão política**. Brasília: Livraria e Editora Brasília Jurídica, 1993

**Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

**Política de Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.

Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília: MEC, Cadernos Educação Básica, Série Institucional, nº 03, 1994.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Concepção geral: versão condensada**. Brasília: MEC, 1994.

Ministério da Educação e do Desporto. **Sistêmica de Financiamento da Educação Básica**. Brasília: MEC, 1994.

Fundação Demócrito Rocha/Programa Universidade Aberta do Nordeste. **Criança e Adolescente em Busca da Cidadania**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Jornal O POVO, 1993.

## FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*José Eustáquio Romão \**

### INTRODUÇÃO

Até a aprovação e promulgação da *Constituição Cidadã* (outubro de 1988), a grande luta dos educadores do Brasil foi pela garantia legal de recursos financeiros para a educação, dada sua decrescente aplicação no setor pelo Poder Público<sup>1</sup>.

E ela teve de qualificar alguns aspectos e enfatizar outros, tais como:

1º) O termo "Educação" teve de ser especificado em relação ao financiamento no texto constitucional (art. 212), pois seu caráter genérico e amplo vinha favorecendo "químicas orçamento-financeiras" prejudiciais ao setor educacional:

*A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (os grifos são meus).*

2º) A prioridade na distribuição e alocação dos recursos ficou determinada para o *atendimento das necessidades do ensino obrigatório* (art. 212, § 3º) e reiterada na subvinculação datada do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

*... aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento*

*dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.*

3º) A proibição da aplicação dos recursos constitucionalmente vinculados em programas suplementares, como o da alimentação e assistência à saúde do escolar (art. 212 § 4º), embora tenha levado a um grau de minúcias incompatível com o texto constitucional, demonstra a necessidade de explicitações aos governos de um país marcado pelo "jeitinho" administrativo, que não respeita as prioridades das políticas sociais.

Infelizmente, o "carimbo" público na destinação dos recursos públicos não foi conseguido, pois ficou aberta a comporta para seu escoamento para as escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais (art. 213), do mesmo modo que os recursos do Salário-educação poderão continuar vazando pelo *ladrão da dedução, pelas empresas, com a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregos e dependentes*. Outra fresta agrava a situação: os recursos públicos, em qualquer instância de governo, podem ser dirigidos aos programas de bolsa de estudos para o ensino fundamental e **médio** (grifo meu), *quando houver falta de vagas e cursos regidares da rede pública na localidade de residência do educando* (art. 213, § 1º), contraditando, pelo menos no caso dos municípios, a *atuação*

\* Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora

<sup>1</sup> Com a agravante do alerta de Melchior (1987: 5) de que, ao contrário do que costuma acontecer na maioria dos países, foi durante o período de maior crescimento do PIB que verificamos uma decrescente aplicação de recursos financeiros em Educação, principalmente pela esfera federal, que é aquela que maior potencialidade apresenta na perspectiva de receita efetivamente arrecadada

*prioritária no ensino fundamental e pré-escolar* (art. 211, §2º).

A contradição mais ampla ocorre no caso da educação infantil. No artigo 208 está incluído no dever do Estado para com a educação a garantia *de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade* (inciso IV).

Por outro lado, como já foi afirmado, estabelece a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e pré-escolar. Aliás, é bom lembrar que a educação infantil figura no texto constitucional apenas nesses dois dispositivos, o que é muito estranho, pois no inciso VII do artigo 208, o atendimento do educando com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e saúde se limita aos estudantes do ensino fundamental.

Em resumo, a educação infantil não aparece como ensino obrigatório nem gratuito, além de não ter recursos especificamente vinculados para sua manutenção e desenvolvimento. Entretanto, é neste nível que as matrículas das redes municipais mais cresceram nos últimos anos, certamente por vários fatores, dentre os quais destacaríamos a maior organização e mobilização das comunidades para a demanda deste serviço pelo poder público. E como as administrações municipais são mais permeáveis (vulneráveis) às pressões comunitárias diretas. De qualquer modo, aí se encontra, talvez, uma das melhores explicações sobre as reações das autoridades: há mais eficácia na organização social da demanda do que nas vinculações legais. É fato também que o atendimento de crianças na faixa etária da educação infantil constitui melhor bandeira de propaganda de administrações demagógicas do que o compromisso com outros níveis de ensino.

Com todas as deficiências, a "generosidade" financeira da Constituição de 1988 ficou garantida para o setor educacional, graças à luta dos educadores e de quantos a eles se aliaram, convencidos de que a solução para os graves problemas brasileiros depende da universalização da educação básica de qualidade no país

Após a promulgação do texto constitucional, a luta a ser encetada dizia respeito (e diz ainda) à elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, na qual poderiam ser corrigidas algumas distorções deixadas no texto da lei maior, e, ao mesmo tempo, poder-se-ia aumentar a pressão pelo cumprimento dos novos dispositivos, porque no Brasil, tradicionalmente, a consignação legal não tem garantido a efetivação de qualquer direito.

Embora não tenhamos pesquisa acumulada sobre o que afirmaremos a seguir, é muito provável que o simples cumprimento do que determina a legislação quanto à vinculação de recursos para o ensino, haveria suficiência para atendimento, inclusive, das necessidades da educação infantil. A hipótese não é gratuita, mas se baseia nos índices de inadimplência (este pesquisados) dos diversos níveis de governo.

Tem sido levantada a tese de que a vinculação só seria eficiente se fosse estabelecida em relação ao Produto Interno Bruto. E evidente que a riqueza produzida pelo país constitui uma base mais ampla para a incidência de qualquer alíquota vinculadora, na medida em que ela é bem mais significativa do que a receita resultante de impostos, mormente num país em que há tantos sonegadores e tantos incentivos fiscais para os detentores do capital. Porém, mesmo nas bases atuais, o simples cumprimento da legislação em vigor daria um grande alento financeiro a todo o sistema educacional.

## FONTES

### Recursos Orçamentários

Reconhecendo que os recursos financeiros mais significativos para a educação serão sempre os oriundos da fonte "tesouro" do setor público, através da garantia de vinculação de percentuais mínimos das receitas orçamentárias, os educadores brasileiros, de longa data, vêm incluindo-a entre as suas mais importantes bandeiras de luta.

Em todos os tempos, seu embate tem se travado contra os tecnoburocratas de plantão, cujo viés júri dico-economicista não lhes permite admitir que a lógica e a técnica da *boa elaboração orçamentária sejam conspurcadas por qualquer tipo de vinculação*. Esquecem-se de que as políticas públi-

cas devem ser referenciadas às formações sociais e aos contextos específicos. De fato, em tese, a vinculação poderia ser considerada desnecessária numa sociedade governada por mandatários que realmente administrassem o Estado em função das prioridades da maioria de sua população. Porém, como no Brasil isso não acontece, os educadores se vêm, diante da conquista das vinculações específicas, divididos entre o sentimento de vitória e, ao mesmo tempo, de constrangimento, pois aquela é o atestado da falta de seriedade com que os governantes encaram a educação. Por outro lado, nos períodos em que a legislação desconheceu a vinculação, a destinação dos recursos financeiros para a educação declinou sensivelmente. E que, além de os retornos concretos da educação só aparecerem a longo prazo (ultrapassando as administrações), a atividade governamental é encarada no Brasil como instrumento do continuismo e, por isso, deve se dedicar às realizações de obras mais imediatamente perceptíveis.

A vinculação de recursos públicos orçamentários foi estabelecida, pela primeira vez no Brasil, com a Constituição de 1934:

*A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante de impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (art. 156).*

E, certamente pela predominância à época das populações rurais sobre as urbanas, determinava ainda a aplicação de um quinto dos recursos vinculados da União ao desenvolvimento do ensino nas zonas rurais (parágrafo único do mesmo artigo).

Na "Constituição" de 1937 a vinculação foi, sumariamente, banida.

Com a redemocratização, em 1946, a nova Carta Magna restaurava a vinculação e ampliava os

índices de vinculação da receita dos Municípios, equiparando-os aos Estados e Distrito Federal, quanto à obrigatoriedade de aplicarem vinte por cento da renda resultante de impostos, e já especificava que esses recursos seriam destinados à *manutenção e desenvolvimento do ensino* (art. 169).

Novamente eliminada na legislação outorgada pelos governos militares (1967 e 1969)<sup>2</sup>, a vinculação dos recursos destinados aos orçamentos educacionais (Ministério, Secretarias e Órgãos Municipais de Educação) fez com que eles declinassem sensivelmente no período seguinte: no nível federal, eles caíram de 8,69% (1969), para 7,33,6,78, 5,62, respectivamente, nos anos subsequentes, despenca- do mais ainda em 1974 (4,95%) e 1975 (4,31%) -

E aí que *a luta obsessiva em defesa da Educação*, como a denominou o próprio Senador João Calmon, procurava ganhar maior efetividade, quando ele, em 25 de maio de 1976, apresentou a emenda constitucional que propunha a restauração da vinculação, com elevação dos índices anteriores (10 e 20%), através do acréscimo de um parágrafo ao artigo 176:

*Anualmente a União aplicará nunca menos de 12%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios 24%, no mínimo de suas receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (cif. por CALMON, 1991: 28).*

E o Senador esclareceu depois sua proposta de elevação dos percentuais de vinculação:

*Quase 32 anos depois (sic) da promulgação da Carta de 1946, justificava-se uma reavaliação do percentual, elevando-o para fazer frente às novas necessidades do ensino. A escolaridade obrigatória, por exemplo, passara de quatro para oito anos (idem, ibidem).*

Porém o Governo Geisel, através de torpedeiros

<sup>2</sup> Curiosamente, a emenda constitucional n° 1 \*' de 1969 mantinha entre as razões de intervenção nas municípios a não-aplicação, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal.

<sup>1</sup> Sem falar que as despesas dos órgãos de segurança implantados nos sistemas educacionais, ao invés de correrem à conta dos ministérios próprios, bem como os programas educacionais de outros ministérios, corriam à conta do orçamento do MEC. Numa palestra proferida pelo Professor Murílio de Avellar Hingel à época, ficou claro que, não descontados todos esses pingentes espúrios do orçamento do MEC, restavam menos de 4% para os programas de ensino.

do próprio Ministério da Educação (!) bombardearam o projeto e ele foi arquivado no Congresso Nacional por falta de quorum. Somente sete anos depois, em primeiro de dezembro de 1983, é que a emenda foi aprovada, sob nº 24/83. Mas não entrou imediatamente em vigor, apesar de ser auto-aplicável, conforme entendimento do próprio proponente da emenda e do Conselho Federal de Educação, cujo parecer, de 13 de fevereiro de 1984, não deixa margem a dúvidas. Vale a pena, inclusive, transcrever algumas de suas conclusões:

*1º-Os percentuais mínimo de aplicação obrigatória, por força do § 4º do art. 176 da Constituição (acréscimo da emenda Constitucional nº 24/83) referem-se estritamente a despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, e não à totalidade das despesas com Educação.*

(...)

*4º-A Emenda Constitucional é auto-executável e de eficácia imediata, independentemente de regulamentação, devendo incidir sobre o Orçamento de 1984, a ser editado, se necessário, mediante crédito suplementar, inclusive em caso de excesso de arrecadação.*

*5º-A vinculação estipulada é obrigatória, não podendo ser descumprida, por motivo de planos de contenção ou de contingência que importem inobservância do limite mínimo estipulado.*

Mas o descumprimento da lei continuou impune, porque o todo poderoso ministro do Planejamento da época, Delfim Netto, professor universitário, o czar da economia, opôs-se ao cumprimento da emenda (CALMON, op. cit: 32). Somente em 1986, após sanção da regulamentação da "Emenda Calmon", em 27 de junho de 1985, é que os percentuais mínimos por ela previstos foram consignados em orça-

mento

Mas não terminava aí a batalha. Nos anos subsequentes, a vinculação voltaria a sofrer ameaças: nove prefeitos paulistas encaminharam ação ao Supremo Tribunal Federal, arguindo sua inconstitucionalidade e, no mesmo ano de sua primeira aplicação elegia-se a Assembléia Nacional Constituinte, em cujo andamento a tentativa de manutenção da vinculação sofreu ferrenha resistência do Deputado José Serra, autor da disposição que proíbe qualquer vinculação do sistema tributário nacional. Foram necessárias muitas manobras, negociações e pressões para que a educação constituísse exceção desse dispositivo (art. 167, IV).

Preservada e até ampliada na Constituição de 1988<sup>4</sup>, a vinculação sofreria novo poderoso ataque na fracassada (não neste particular) "Revisão Constitucional". A aprovação do "Fundo Social de Emergência" levou de roldão os 18%, que foram reduzidos em 3,6%, com o agravante de nova ameaça centralizadora dos recursos, num movimento de sentido contrário ao conquistado em 1988. Desse modo, reduzido o percentual e base sobre a qual ele incidirá, a Educação Brasileira sofrerá perdas irreparáveis em seu financiamento.

Com a autoria do Deputado Hermes Zanetti e emendado pelo Deputado Osvaldo Coelho, mudou-se o perfil dos orçamentos públicos, com artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: estabelecia-se a verdadeira prioridade do Ensino Fundamental, com a sub vinculação, durante dez anos, de 50% dos recursos vinculados à função ensino pelo artigo 212. Inicialmente (e até hoje alguns ainda querem entender assim), pretendeu-se interpretar que os 50% seriam calculados sobre a soma de todos os recursos aplicados pelas três instâncias de Governo. Ora, interpretado desse modo, o artigo se torna inócuo, porque os recursos aplicados pelos estados e municípios à função já ultrapassam o mínimo sub vinculado. Por outro lado, esclarecimentos dos próprios autores do dispositivo revelam que

<sup>4</sup> Sabidamente, o Senador João Calmon, nomeado relator da Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, percebendo os efeitos potenciais da reforma tributária em andamento, propôs o aumento do percentual da receita resultante de impostos, a ser vinculada da União, de 13% (previstos na Emenda Calmon) para 18%. É que a tão esperada descentralização dos recursos para Estados e Municípios diminuiria a base de cálculo dos recursos federais, havendo necessidade de uma compensação pela elevação do percentual. Para os últimos, propunha a manutenção do percentual de 25% que significava um aumento dos recursos, já que sua base de cálculo, por efeito da Reforma Tributária, aumentaria significativamente (informações e esclarecimentos passados em conversas com o autor).

a subvinculação tinha endereço certo: os recursos da União.

Entretanto, de nada têm adiantado tal clarividência. Na realidade a manobra interpretativa tergiversante já era um sinal da disposição governamental em não cumprir a Constituição neste particular. Infelizmente, ela vem sendo desrespeitada desde sua promulgação até os dias de hoje.

Entre tantas outras conclusões que se podem tirar de um tão resumido histórico das marchas e contramarchas do financiamento público do ensino na legislação brasileira, impõem-se as seguintes:

a) Coincidem os períodos de autoritarismo com os de não-vinculação.

b) Ainda que coincidente com períodos de crescimento econômico, a não-vinculação coincide também com os períodos de queda sensível da aplicação efetiva de recursos no setor.

c) Os adversários da vinculação, seja por que razões forem, nunca estão desatentos ou rendidos.

d) Em todos os períodos, a educação infantil não é claramente contemplada nas fontes públicas<sup>5</sup>.

Mas a luta pelos recursos não se resume à garantia de sua vinculação legal, pois mesmo ela sendo vitoriosa, ainda paira a ameaça de seu não cumprimento, ora explícito, ora camuflado nas "químicas" das prestações de contas, ora, finalmente, na excessiva tolerância dos tribunais de contas

Embora a atual Constituição seja draconiana na punição aos municípios inadimplentes - previsão de intervenção do Estado *quando não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino* (art. 35, IH)<sup>6</sup> - não se tem notícia da medida ter sido tomada em relação a qualquer administração municipal condenada pelos tribunais. Além disso, mesmo que o texto constitucional seja claríssimo quanto à proibição de utilização dos recursos provenientes dos mínimos vinculados em programas suplementares, muitos tribunais têm sido tolerantes quanto à sua

destinação ao Programa de "Merenda Escolar", por exemplo.

### Salário-Educação

Outra fonte de financiamento importante é o Salário-Educação. Criado pela lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, ele tinha como objetivo específico *suplementar as despesas públicas com a educação elementar* (art. 1º). Embora caracterizado como uma contribuição social devida pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas, ele aproxima-se, em natureza, das taxas, na medida em que implica uma prestação de serviço pelo Poder Público.

As alíquotas para base do cálculo da arrecadação, a distribuição e aplicação da receita resultante sofreram, ao longo desses trinta anos, algumas variações, mas a legislação tem mantido o essencial de sua concepção original.

Em 1975, através do Decreto-Lei nº 1.422, o Salário-educação sofreu uma série de modificações, dentre as quais se destacam:

a) A alíquota de 1,4% foi elevada para 2,5% sobre o salário de contribuição ao órgão próprio da Previdência Social.<sup>8</sup>

b) A taxa de administração do órgão arrecador também foi elevada de 0,5% para 1%.

c) A divisão em duas partes iguais do resultado da arrecadação entre a União e os Estados foi alterada para 1/3 e 2/3, respectivamente, diminuindo o poder equalizador da primeira.

Há muito, vários educadores vinham lutando pela participação dos municípios na distribuição do Salário-educação. Não se justificava mais tal exclusão, porque as redes municipais de ensino expandiram-se justamente no grau que era universo cativo e intransponível de aplicação do Salário-educação. Após o saneamento da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, a ampliação da obrigatoriedade e

<sup>5</sup> Nem sob outros aspectos. Continua em vigor a Lei nº 5.692, na qual a educação infantil não existe.

\* Lamentavelmente, a mesma punição não é prevista para estados inadimplentes.

<sup>7</sup> Não trataremos de outras fontes, como o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS), o Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL), os Royalties sobre o petróleo e/ou gás extraído da plataforma continental e o incentivo fiscal para o MOBIL e seu sucedâneo, a Fundação EDUCAR, lauto por causa dos limites deste trabalho, quanto por seu desaparecimento ou insignificância para o financiamento do ensino nos dias de hoje.

\* Lembrando sempre que o mesmo Decreto introduziu privilégio inexplicável para as empresas agrícolas, reduzindo sua alíquota para 0,8% e, ainda assim, suspendendo seu recolhimento "até segunda ordem", que nunca foi dada.

gratuidade para oito séries revelou os inícios de uma tendência que se comprovaria no decorrer dos anos seguintes: mais e mais os estados deixavam o primeiro segmento do 1º Grau aos cuidados dos municípios, mormente os que se desenvolviam no meio rural. Pelo Decreto nº 88.374, de 7 de junho de 1983, finalmente, ficou estabelecido que 25% da quota federal ficavam vinculados ao financiamento de projetos municipais e intermunicipais de educação voltados para o ensino de 1º Grau.

Novo dispositivo legal (Decreto nº 91.781, de 15 de outubro de 1985) determinou que os municípios, para se credenciarem à apresentação de projetos deveriam ter Estatuto do Magistério Municipal

A inclusão dos municípios na distribuição anual do Salário-educação - que significou, indubitavelmente, um avanço - merece, porém, algumas observações:

a) A medida que vai se confirmando a tendência municipalizante do Ensino Fundamental, com a ampliação das matrículas nas redes municipais, o percentual de 25% da quota federal do Salário-educação se revela injusto. De fato, hoje ela já totaliza cerca de 1/3 de toda matrícula desse grau e aos municípios destinam-se apenas 1/12 (25% de 1/3) do total arrecadado

b) Continua incompreensível a manutenção da alíquota de 0,8% das empresas agrícolas e, pior ainda, sua não cobrança.

c) Também não faz sentido as administrações municipais tenham que submeter a aprovação de projetos a critérios de priorização de ações determinados externamente. O Governo Municipal, juntamente com as entidades representativas dos municípios, tem legitimidade para decidir sobre onde aplicar os recursos do que lhe cabe no "bolo" do Salário-educação, respeitada a legislação em vigor. Esta relação entre a agência financiadora, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>9</sup>, e os municípios acabou por potencializar casos concretos e comprovados de clientelismo e corrupção, que, infelizmente, têm pontilhado a história do Fundo. Além disso, suas relações no interior do próprio

Ministério não estão bem resolvidas. Seu perfil e competências têm variado de acordo com as diversas administrações do MEC: ora ele é apenas um banco que executa o decidido pela Secretaria encarregada das políticas federais para o Ensino Fundamental, ora ele analisa também as questões de mérito dos projetos apresentados pelas outras esferas governamentais, estabelecendo as prioridades no atendimento às demandas. De qualquer forma, quando não claramente conflitante, sua relação tem sido, no mínimo, confusa com a Secretaria de Ensino Fundamental.

d) Em que pesem os esforços da atual administração do FNDE para minimizar os intervalos do passeio que o dinheiro faz, desde sua arrecadação até o destino final, a "desorganicidade" de todo o sistema é que deve ser questionada. Senão vejamos:

*Um bom exemplo disso (lentidão burocrática) é salário-educação é recolhido da folha de pagamento das empresas, depositado nos bancos, depois enviado para o Banco do Brasil, que cobra 0,8% de taxa de serviço e remete o dinheiro ao INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), que recolhe mais 1% a título de administração. A verba fica em média 30 dias no INSS, antes de ser remetido ao Tesouro Nacional, que então a repassa ao MEC. Este faz a divisão do que ficará com ele e do que é devido aos Estados e envia o bolo todo ao FNDE... O FNDE despacha o dinheiro para as secretarias estaduais de Educação e prefeituras... (Nova Escola, 1993: 15).*

Cabe acrescentar que o "passeio" do dinheiro não termina aí. Ainda percorre um longo caminho até chegar à escola, à sala de aula e na carteira do aluno. E, infelizmente, tal lentidão não é privilégio da movimentação do Salário-educação, mas de todos os recursos objeto de repasses. De acordo com o processo inflacionário então vigente, o próprio MEC calcula que houve um prejuízo de US\$ 400 milhões em 1992, o que equivale a 2,7% do que foi aplicado na Educação Brasileira no mesmo ano

<sup>9</sup> Inicialmente, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, à conta do qual eram creditados os recursos do Salário-educação, além de outros, como orçamentários que lhe eram consignados, resultantes de incentivos fiscais e de loterias; depois, foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisas (INDEP), finalmente transformado em Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

(US\$ 14,8 bilhões).

e) Vale apenas ressaltar ainda que permanece válida a afirmação de que a incidência da cobrança do Salário-educação sobre a folha de pagamento das empresas onera apenas o fator trabalho, elevando o custo da mão-de-obra e, conseqüentemente, favorecendo a tendência estrutural do Capitalismo que privilegia a utilização intensiva de tecnologia (capital constante), em detrimento da intensificação do ritmo de expansão dos empregos (capital variável).

### PERSPECTIVAS

Não há como expandir as fontes de financiamento sem aumentar também as receitas tributárias, o que sobrecarregaria o já tão onerado contribuinte que não sonega impostos. Porém, cabe indagar se a solução estaria nessa expansão ou no aperfeiçoamento dos mecanismos e instrumentos de arrecadação e na melhor administração dos recursos arrecadados.

Todos os pesquisadores do tema são unânimes em constatar a precariedade dos dados relativos ao financiamento da educação, especialmente nas receitas e despesas dos estados e municípios. No caso da educação infantil as bases de dados estão extremamente precárias ou, na maioria das vezes, não existem. Há também muita confusão entre incluir este nível nos orçamentos da educação ou nos das secretarias de assistência social. Portanto, antes de tudo, é fundamental a organização do sistema de dados e o desenvolvimento de estudos e análises dos mesmos, com vistas à reorientação das decisões quanto à distribuição e alocação dos recursos.

Algumas medidas relativas à captação e distribuição de recursos poderiam ser imediatamente tomadas:

a) leis impeditivas, para todas as esferas de governo, da concessão de incentivos fiscais nos limites dos percentuais mínimos vinculados;

b) permanência da parcela de recursos arrecadados, seja de que fato gerador for, no local de sua arrecadação, se para ele ela está destinada;

c) criação da quota municipal do salário-educação e redistribuição das quotas estaduais e federal, nos termos do anteprojeto de lei elaborado pela

União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, entregue ao Congresso Nacional em 1989;

d) criação dos Conselhos Municipais de Educação e atribuição a eles do poder de fiscalização da aplicação dos recursos vinculados ao orçamento municipal para a função ensino;

e) atribuição de competência congênere aos Conselhos Estaduais de Educação, relativamente aos orçamentos estaduais;

f) criação do Conselho Nacional de Educação, nos termos da proposta contida no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com atribuição semelhante relativa ao orçamento da União;

g) constituição imediata dos Fundos Estaduais de Educação e dos Fundos Municipais de Educação, para gestão dos recursos do Salário-educação em cada esfera de governo, com Conselhos Deliberativos constituídos de representantes das entidades educacionais organizadas em cada nível.

Ao lado de todas essas medidas, é preciso dar identidade à educação infantil no país, pois ela não está claramente incluída na categoria "ensino" nos textos legais nem está normatizada na legislação educacional em vigor.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais elaborou um instrumento extremamente útil para a redistribuição de recursos do Estado para seus municípios. Aperfeiçoando-se os instrumentos de coleta de dados e refinando a metodologia de cálculo, o MEC e outros estados teriam um adequado modelo de equalização, tanto para os repasses dos recursos orçamentários quanto para os do Salário-educação. Nesse aperfeiçoamento, considero sugestivas as equações elaboradas pelo Professor Jacques Velloso (1991) e registradas no trabalho que referenciamos ao fim deste documento.

No contexto de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, há uma questão relacionada ao financiamento da Educação que tem passado ao largo. Mantidas as bases atuais de relações entre países endividados externamente e seus credores, fica impossibilitado a estes o cumprimento das metas acordadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, sob o patrocínio de organismos das Nações Unidas (UNESCO, UNICEF e PNUD) e do Banco Mundi-

ai. Aliás, este último, participante ativo na negociação da dívida externa, ou se convence de que deve mudar substancialmente suas "orientações" aos países devedores ou terá frustradas suas expectativas de cumprimento, por parte deles, das metas e objetivos que ajudou a formular<sup>10</sup>.

Nunca é demais reiterar que o grande aliado da Educação Brasileira, neste final de século, será o Ministério Público, na medida em que ele exercer seu papel, zelando pelo cumprimento da legislação quanto ao respeito pelos mínimos vinculados à função ensino. Além dele, como deve ocorrer em qualquer regime democrático, a Sociedade Civil organizada terá de manter uma vigília permanente.

Certamente, não iremos nos apresentar no concerto mundial no milênio que se avizinha senão como objeto, se não explicitarmos e concretizarmos a prioridade da educação infantil em nosso país. O projeto de nação de qualquer sociedade, dentro da ordem democrática, com competitividade internacional e equidade interna, especialmente o das que apresentam um perfil demográfico extremamente jovem, há de incluir, estrategicamente, a educação das crianças, pois o peso que este segmento representa hoje sobre a população, política e economicamente ativa, converter-se-á no próprio instrumento de transformação econômica e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRÁSIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- CALMON, João. **João Calmon**. Brasília, INEP, 1991 (Memória viva da educação brasileira, 2)
- CAMARÁ DOS DEPUTADOS **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto com comentários de Demerval Saviani e outros São Paulo, Cortez/ANDE, 1990.
- CAMPOS, Maria Regina Machado de e CARVALHO, Maria Aparecida de. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. Campinas, Pontes 1991.
- CATANEDA, Tarsicio. **Innovations in the Financing of Education The Case of Chile**. Washington, The World Bank, 1986.
- CASTRO, Jorge Abrahão de. **O Impacto do Novo Texto Constitucional no Financiamento da Educação**. Brasília, 1988 (mimeo.).
- CASTRO, Jorge Abrahão de. **A Repercussão da "Emenda Calmon" no Financiamento da Educação -1985/88**. Brasília, s/d (mimeo.).
- CASTRO, Amélia Domingues de *et alii*. **Di d ática para a Escola de 1º e 2º Graus**. 2ª ed., São Paulo, EDIBELL, 1972
- CENDEC/IPEA **Alocação de Recursos para o Ensino Público Brasileiro**. Brasília, 1988 (Relatório Final do "Seminário sobre Modelos de Alocação de Recursos para o Ensino Público", realizado pelo CENDEC/IPEA em 27 e 28 de abril de 1988 - mimeo).
- CEPAL e UNESCO **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.
- FRARE, José Luiz. Brasil: O Futuro Ameaçado. *In Revista Nova Escola*, nº 72, dez/1993, p. 10-19.
- INSTITUTO HERBERT LEVY. **Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial**. São Paulo (impressão), s/d.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O Financiamento da Educação no Brasil**. São Paulo EPU, 1987.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de e C ATANI, Afrânio Mendes. **Constituições Estaduais Brasileiras e Educação**. São Paulo, Cortez, 1993.
- ROMÃO, José Eustáquio. Municipalização do Ensino e Salário-educação. *In: Educação e Sociedade*, nº 30, ago/1988, p. 154-161.
- SOBRINHO, José Amaral. **Ensino Fundamental: Gastos da União e do MEC em 1991 - Ten-**

<sup>10</sup> Em outra obra (no prelo), juntamente com outros autores americanos que têm se debruçado sobre o tema, tratamos das relações entre dívida externa e educação. Deixamos registrado neste trabalho apenas nossa preocupação com mais essa variável, pois sua amplitude e complexidade escapam aos seus limites.

- dências. Brasília, IPEA, 1994 (Textopara Discussão n° 331).
- VELLOSO, Jacques. **Transferências do MEC para o Ensino Básico e índices de Equalização**. Brasília, Faculdade de Educação daUnB, 1991 (mimeo).
- VELLOSO, Jacques. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Financiamento do Ensino: Pontos de Partida In: **Educação e Sociedade**, n° 30, Ago/1988, p. 5-42.

# Sistema de Informações na Educação Infantil



## MESA REDONDA

### **Expositores:**

*Maria Dolores Bombardelli Kappel*

*Jorge Rondelli da Costa*

*Everardo de Carvalho*

*Bernard Pirson*

### **Coordenação:**

*Angela M. Rabelo F. Barreto*

## SISTEMA DE INFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maria Dolores Bombardeia Kappel \**

A presente exposição, de caráter informativo, compõe-se de três partes. Na primeira parte descrevem-se as pesquisas do IBGE que contemplam variáveis educacionais. Na segunda parte apresentam-se as recomendações mais recentes da UNESCO para a coleta de informações educacionais específicas ao grupo de pessoas de 0 a 6 anos de idade. Por fim, procura-se dar alguns informes referentes ao SINCA-Sistema de Informações sobre Crianças e Adolescentes.

### **1- AS PESQUISAS DO IBGE**

Entre as várias pesquisas contínuas realizadas pelo IBGE nas áreas econômica, social e demográfica é importante considerar a possibilidade de diferentes enfoques analíticos que as informações coletadas permitem.

Do ponto de vista da análise educacional, as informações disponíveis na base de dados do IBGE são bastante ricas em termos empíricos. Permitem verificar como os níveis de escolaridade, alfabetização e frequência escolar da população estão associados a fatores demográficos, étnicos, sócio-ocupacionais e desenvolvimento regional, enquanto variáveis condicionantes das oportunidades alcançadas pelas pessoas.

Tendo em vista os objetivos deste evento, apresentamos a seguir a relação das principais pesquisas que possuem informações relevantes para a análise da situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos.

Selecionamos, portanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e seus Suplementos, a Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição e o Censo Demográfico. Consideramos a pesquisa domiciliar por amostragem como instrumento fundamental para tomada de decisão, na medida em que seus resultados são apresentados anualmente, enquanto que os Censos têm seus resultados divulgados de forma mais demorada.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios foi implantada no segundo trimestre de 1967, sendo seus resultados apresentados com periodicidade trimestral até o 1º trimestre de 1970. A partir de 1971 os levantamentos passaram a ser anuais, com realização no último trimestre. A Pesquisa foi interrompida por ocasião dos Censos Demográficos de 1970, 1980 e 1991.

Na década de 80, a forma de investigação da pesquisa comportou um questionário básico, aplicado todos os anos, com informações sobre características do domicílio, instrução, mão-de-obra, rendimento, famílias e características demográficas da população, associando-se a ele, em cada ano, um questionário suplementar com tema diversificado.

O suplemento aplicado em 1982 investigou o perfil educacional da população considerando a ambiência cultural, os fatores sócio-econômicos que influenciaram a escolarização e o próprio processo de escolarização.

A situação do menor foi o tema do suplemento de 1985. O objetivo foi investigar a população de 0

\* Pesquisadora do IBGE/DEISO

a 17 anos de idade, destacando-se questões relativas à condição de vida deste grupo, sua situação familiar e/ou doméstica, guarda e cuidado com crianças de 0 a 6 anos de idade, aspectos relativos ao trabalho, formas de obtenção e uso do dinheiro proveniente do trabalho, inserção no sistema educacional, utilização do tempo fora da escola e/ou trabalho. Este suplemento restringiu-se às Regiões Metropolitanas e ao Distrito Federal.

Em termos de informações educacionais, o corpo básico da PNAD apenas capta dados referentes a população de 5 e 6 anos de idade. Já o suplemento de 1982, coletou informações sobre frequência escolar e gastos com educação no pré-escolar, para as crianças de 0 a 6 anos de idade. O suplemento de 1985, apreendeu frequência à creche ou pré-escola (idade que iniciou a frequência), tipo de escola, nº de horas por dia, ocorrência de pagamento, guarda da criança quando não está na escola) e não frequência escolar (motivo da não frequência, guarda da criança) para o grupo de 0 a 6 anos de idade.

Quanto ao trabalho, o suplemento de 1985, captou a realização de tarefas ou serviços, tipo, forma de ocupação e local de trabalho, para as crianças de 5 a 9 anos de idade.

A Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição, realizada pelo IBGE em 1989, em convênio com o INAN (uma de suas atribuições é a de subsidiar o Governo Federal na formulação das políticas para o setor de saúde e nutrição), é um levantamento amostrai de base domiciliar, cujo objetivo principal foi captar dados suficientes e representativos para a análise da situação alimentar e nutricional do país, baseada na análise de medidas antropométricas de peso e altura.

Foram utilizados dois formulários, o primeiro, PNSN 1.01-Mão-de-Obra, captou informações sobre os seguintes temas:

- características do domicílio;
- características dos moradores (instrução- alfabetização e analfabetismo para as pessoas de 5 anos e mais de idade); e
- características de mão-de-obra.

O segundo questionário, PNSN 1.02, além de informações sobre aleitamento materno, suplementação alimentar, história obstétrica da mu-

lher; sintomas e sinais de saúde, acesso a serviços de saúde, e antropometria, contém quesitos específicos para as crianças de 0 a 47 meses de idade, a saber:

- inscrição em programa de distribuição gratuita de alimentos;
  - de onde recebe os alimentos do programa (padaria, igreja, associação comunitária, etc);
  - frequência à creche ou maternal;
  - horário de frequência à creche ou maternal;
  - oferta de refeição;
  - se era pública ou particular.
- Para as pessoas de 4 a 20 anos:
- indagações sobre oferta de alimentos;
  - frequência à creche, maternal ou pré-escola;
  - horário de frequência...;
  - oferta de refeição gratuita;
  - se pública ou particular.

Nos Censos Demográficos as informações educacionais são captadas da mesma forma que as PNAD's, ou seja, somente para as pessoas de 5 anos ou mais de idade.

## **2-RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA O SISTEMA DE INFORMAÇÕES**

Em Junho deste ano participei em oficina de trabalho referente à Coleta de Informações sobre Educação e Desenvolvimento Humano na América Latina e Caribe, organizado pela UNESCO, através de sua "Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe" - OREALC, em Santiago-Chile. Estavam presentes à reunião os representantes dos Institutos Nacionais de Estatística da Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Além destes, o encontro contou com a presença de representantes da CEPAL, CELADE, PNUD e OREALC.

A partir das discussões realizadas, no decorrer do evento, foi enfatizada a importância de se ter informação confiável, oportuna e comparável entre países, facilitando a tomada de decisões para implementação de políticas e estratégias de ação educativa, tendo em vista a perspectiva mais ampla do desenvolvimento humano.

Dentre as conclusões e recomendações do grupo de especialistas, elaboradas no decorrer do evento,

os pontos referentes à educação infantil são:

- limite de idade - recomenda-se não estabelecer limite de idade nas perguntas relativas a educação em pesquisas domiciliares e censos de população, a fim de poder estudar, com detalhes, a situação do pré-escolar, das crianças que trabalham, etc;

- assistência às crianças em idade pré-escolar-recomenda-se que, em cada país, sejam feitos esforços para captar as diversas modalidades existentes de educação pré-escolar, através de um módulo especial. Cabe distinguir a existência, nas regiões, de diversos programas, tanto formais como não formais: guarda da criança, educativos, cuidado e alimentação, cuidado alimentação-educação, atendimento integral, etc. Além disso, se os países oferecem programas que envolvem somente a criança, a mãe da criança, outras pessoas da família, a comunidade, igreja, etc;

- tipo de estabelecimento que frequenta - e também as perspectivas de recomendações de políticas;

- razões da não assistência - recomenda-se tentar captar o porquê da criança não estar na escola, creche, etc.

- duração da jornada ou turno que assiste,

- gasto familiar com a educação - este levantamento deve ser realizado de 5 em 5 anos.

Com base nas discussões identificamos as principais demandas do grupo em relação aos temas educacionais mais recorrentes e verificamos o que falta ser apreendido pela PNAD:

- baixar os limites de idade no pré-escolar (ou não estabelecer limite mínimo inferior);

- razões de não assistência;

- tipo de estabelecimento que frequenta (se público ou privado);

- jornada escolar;

- gasto familiar em educação;

- recebimento de merenda;

- instrução não formal;

- investigar mais sobre a assistência à pré-escola, principalmente a não formal.

Diante do exposto, verificam-se lacunas a serem preenchidas quanto ao levantamento de informações que permitam diagnosticar a situação das crianças no Brasil, em termos educacionais, para a tomada de decisões e implementação de programas

de ação eficientes, nesta área.

### 3-INFORMES SOBRE O SINCA

Teve início em fins de 1987 a construção de um sistema integrado de estatísticas básicas sobre a criança e o adolescente, tomando como base dados oriundos de fontes produtoras de estatísticas oficiais. Neste sentido, foi criado um grupo de trabalho interinstitucional com representantes do IBGE, Ministério do Trabalho e Previdência Social, Ministério da Educação, FUNABEM- atual CBIA -, Ministério da Saúde e Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.

Deste trabalho nasceu em 1989 o **SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES - SINCA** -, que conta com uma Secretária Executiva a cargo do IBGE/Departamento de Estatísticas e Indicadores Sociais - DEISO - e com uma Comissão Nacional composta por técnicos das instituições integrantes do sistema.

O objetivo deste sistema é basicamente fornecer informações que permitam traçar um perfil da situação sócio-econômica das crianças e adolescentes brasileiros, analisando entre outros aspectos sua condição na família, sua escolarização e sua inserção no mundo do trabalho.

O primeiro resultado da implantação deste sistema foi a publicação Crianças e Adolescentes - Indicadores Sociais- Volume I. Essa publicação ofereceu ao público, numa perspectiva histórica, informações sobre aqueles aspectos da vida da população infâto-juvenil, enfocando os anos de 1981, 1983, 1986e1987.

O Volume II, além de fornecer informações relativas ao ano de 1988 para o país como um todo, é feita uma comparação entre a situação do Sudeste e do Nordeste. Um novo aspecto abordado é o da participação do jovem no mercado de trabalho formal visto através dos dados do Ministério do Trabalho.

No Volume III, os dados referem-se ao ano de 1989, procurando dar maior ênfase à questão educacional da criança e do adolescente. Assim, foram desenvolvidas tabulações especiais para os dados da PNAD e as estatísticas do Ministério da Educação foram apresentadas a partir de novos conceitos e metodologias, em função de recomendações da

## UNESCO

O Volume IV procura contribuir para satisfazer, em parte, as necessidades apontadas no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado em setembro de 1990, na sede das Nações Unidas em Nova Iorque. Neste sentido, o objetivo principal deste volume é apresentar, analisar e divulgar os indicadores mais relevantes para avaliar o nível de bem-estar da criança em aspectos tais como: saúde, nutrição, educação, situação sócio-econômica da família e risco pessoal e social, aos quais se referem as Metas do encontro acima referido.

O conjunto de tabelas disponíveis no IBGE, a nível de Brasil, Regiões Metropolitanas e Unidades da Federação, está organizado em cinco grandes temas: dados gerais, família, rendimento, educação, trabalho e características dos domicílios.

A elaboração do próximo volume está prevista para o ano de 1995, dado que outros trabalhos fo-

ram realizados, prioritariamente, como é o caso da divulgação do arquivo agregado, contendo informações sobre crianças e adolescentes, a partir dos resultados do Censo Demográfico de 1991 (CD-101). A divulgação dos dados é feita em nível municipal, contendo, dentre outros, os seguintes indicadores sobre crianças de 0 a 6 anos de idade:

- % de crianças de 0 a 6 anos em domicílios com chefe com renda até 1 e até 2 s.m .

- % de crianças de 0 a 6 anos em domicílios com chefe homem ou mulher com menos de 1 ano de estudo;

- % de crianças de 0 a 6 anos em domicílios urbanos com abastecimento de água inadequado;

- idem para esgotamento sanitário.

**OBS: Contatos para obter informações sobre crianças e adolescentes poderão ser feitos através do FAX (021) 248-3191 ou dos telefones (021) 284-6674 ou 284-3322 Ramais: 226/379.**

## SISTEMA DE INFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Jorge Rondelli da Costa \**

O sistema de informações da educação infantil no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto é parte integrante de um sistema mais amplo, de toda a educação, que dispõe de informações não só de educação pré-escolar como de todos os níveis de ensino no País, excetuando-se a pós-graduação, cujo levantamento é executado pela CAPES.

Especificamente com relação à educação infantil, os dados que este sistema produz dizem respeito ao número de estabelecimentos que oferecem a educação pré-escolar, os alunos matriculados por faixa etária e o pessoal docente que atua nesta área. Esses dados são levantados através dos censos escolares realizados anualmente pelo MEC, em parceria com as secretarias estaduais de educação das unidades federadas, através da coleta de informações junto a todos os estabelecimentos de ensino do País, nas quatro esferas administrativas (federal, estadual, municipal e particular).

A prestação dessas informações é feita através do preenchimento compulsório de questionários específicos e os dados coletados, após serem processados pelas secretarias estaduais de educação, são enviados à Coordenação do Sistema Estatístico no MEC. Esse setor realiza uma análise crítica dos arquivos, que são encaminhados através de disquetes, e consolida os dados de forma que possam ficar disponíveis aos usuários das informações estatísticas.

Há três tipos de questionário: um para levantamento dos dados da educação pré-escolar e

do ensino fundamental em escolas de apenas uma sala de aula; outro para coleta de dados da educação pré-escolar e do ensino fundamental em escolas de duas ou mais salas de aula e o terceiro modelo que levanta informações do ensino pré-escolar, do ensino fundamental e também do ensino médio nas escolas de duas ou mais salas de aula. A existência desses diferentes tipos de inquérito, todos eles pesquisando dados da educação pré-escolar, deve-se à economia de custos, pois a maioria dos estabelecimentos do País possui apenas uma sala de aula e, dos demais, muitos não oferecem ensino médio.

Além desses três inquéritos, há dois tipos de questionários que pesquisam a educação especial, e dentro dela, a parcela do pré-escolar. O primeiro refere-se à educação especial ministrada no ensino regular e o outro ao atendimento em instituições especializadas de ensino.

As variáveis que compõem esses questionários não são definidas unilateralmente pelo MEC. Um plano diretor de informações estatísticas é elaborado em conjunto pelas diversas secretarias do MEC, pelas secretarias estaduais de educação e também por representantes do IBGE, que é o órgão central de estatísticas do País.

No ano passado, foi realizado, em Brasília, o 9o. Encontro Nacional dos Dirigentes dos Órgãos do Sistema Estatístico. Nesse evento, o bloco específico do pré-escolar foi modificado, sendo excluídas algumas variáveis e incluídas outras, por

\* Chefe da Divisão de Levantamentos e Controle da Coordenação do Sistema Estatístico da Educação, do MEC.

sugestões dos representantes das secretarias de educação. Assim, a partir deste ano de 94, um novo conjunto de variáveis será pesquisado na área do pré-escolar.

As informações geradas nesses levantamentos dos censos escolares ficam armazenadas no banco de dados do Ministério, em equipamento de grande porte e são disseminadas através da publicação "Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar". Há também um sistema de consulta à base de dados, chamado sistema "flash", que possibilita acesso ao banco de dados para utilização em micro-computadores. As informações contidas nesse sistema "flash" estão consolidadas tanto por estado quanto por município. O acesso aos dados da educação pré-escolar pode ser feito mediante solicitação direta à Coordenação de Sistema Estatístico da Educação - SEEC, sem nenhum custo financeiro para os usuários. Essas informações podem ser fornecidas em fitas magnéticas, em disquetes e através da própria Sinopse da Educação Pré-escolar, publicada anualmente. Além da disseminação aos usuários, os dados são enviados anualmente à Fundação IBGE, para que sejam também divulgados através do Anuário Estatístico do Brasil, no capítulo referente à educação.

Um dos maiores problemas desses sistemas de informações, não só na área da educação pré-escolar, como em toda informação estatística em si, é a defasagem dos dados. Hoje, caso se queira trabalhar dados consolidados para todo o Brasil, as informações existentes no MEC são relativas ao censo educacional de 1991. Para a realização de estudos em nível de unidades da federação, já estão disponíveis dados do censo escolar de 1993, mas

apenas para alguns estados como Acre, Amapá, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí, Roraima e Sergipe.

Dada a importância da existência de informações estatísticas atualizadas, para o planejamento e a gestão da educação brasileira e para o estabelecimento de políticas públicas, principalmente nas áreas sociais, o MEC estabeleceu como uma de suas prioridades a realização de um esforço concentrado, junto às secretarias estaduais de educação, com apoio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e das delegacias regionais do MEC, para que até o final deste ano possam ser divulgados os resultados definitivos dos censos escolares de 1992, 1993 e inclusive o censo escolar de 1994. É um compromisso que o MEC assumiu, com cronograma transmitido a todas as secretarias estaduais de educação. O SEEC está se articulando com os dirigentes das secretarias de educação para que todos os esforços sejam despendidos no cumprimento desse compromisso de resgatar as informações estatísticas atualizadas, para que o País possa planejar, traçar suas políticas, com base em informações fidedignas.

É importante enfatizar que o sistema de informações do MEC, no que tange à Educação Infantil, não cobre a faixa etária de 0 a 6 anos, porque as informações são coletadas apenas nos estabelecimentos formais. Quanto às creches, que prestam atendimento mas que não ministram uma educação pré-escolar, não há informações. Há consciência, entretanto, da necessidade de implementar formas mais abrangentes e adequadas de captar informações e dados a respeito da educação infantil no Brasil.

## SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Everardo de Carvalho \**

Gostaria de iniciar minha apresentação agradecendo aos presentes a solidariedade manifesta pela atenção e interesse em acompanhar nossas reflexões sobre um tema ao qual, pelo menos eu, considero como de valor fundamental - a questão da informação.

Estamos acompanhando, recentemente, pelos noticiários de televisão um impasse gerado em relação à decisão do governo brasileiro sobre o aumento salarial dos servidores civis e militares. O ponto focal das discussões é a credibilidade dos dados apresentados pela S AF, em contraposição aos dados dos ministérios da área econômica. Toda a polemica provocou um saldo positivo de sabedoria mineira, nascida no seio do Palácio do Planalto: "os números não mentem, quem mente são as pessoas que estão por trás dos números".

A questão dos números é muito importante para todos nós. Tomemos como exemplo o esforço cidadão manifesto pela Campanha de Combate à Fome e à Miséria, liderada pelo sociólogo Betinho.

O esforço da campanha e a criação do CONSEA nasceu da divulgação do Mapa da Fome, elaborado por uma equipe do EPEA. Subitamente os números do Mapa da Fome passam a ser questionados, serão 32 milhões de indigentes? Ou 19 milhões? Ou, talvez, somente 16 milhões de miseráveis?

Não se questiona em nenhum momento a indigência em si. Quando um só indigente seria motivo de nossa indignação. Isto se temos um mínimo de

respeito pela vida humana.

Há uma semana atrás, com o lançamento do Censo de 1991, incorporado ao Anuário Estatístico Brasileiro, edição de 1993, surgiram inúmeras matérias na imprensa nacional. Gostaria de fazer referências a algumas delas. Na Folha de São Paulo, sexta-feira passada, uma matéria dizia o seguinte: "Cientistas têm dados atrasados", referindo-se ao fato de que a ausência de informações do Censo estariam causando problemas ao trabalho de cientistas no Brasil. A coordenadora do Núcleo de Estudos Populacionais da UNICAMP afirma que as pesquisas são realizadas com dados defasados, Segundo suas palavras, "com a falta de informações globais é impossível fazer comparações com o ano passado; a maior parte dos dados disponíveis são do ano de 80 e se referem à década de 70. Contamos com algumas informações de, no máximo, 1984".

Não posso precisar quantos de vocês acompanharam pela imprensa a divulgação de dados da Pastoral da Criança sobre aumento nas taxas de mortalidade infantil no Nordeste. A divulgação destes dados causaram uma grande celeuma entre a imprensa e o governo. Qual a posição do Ministro da Saúde no episódio de conflito de dados? Ele se confessou de mãos amarradas diante dos dados da Pastoral da Criança, já que não poderia confirmar ou contestar os números divulgados por não dispor de informações consistentes e atuais sobre o assun-

\* Médico Sanitarista da FNS, Coordenador de Projetos Especiais da Pastoral da Criança e Coordenador executivo do Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança - Projeto Fundação Bernard van Leer

to.

O Ministério da Saúde, que havia criado em 1975 o Sistema de Informação sobre Mortalidade - SIM, estrutura que passou a coletar e publicar dados sobre mortalidade de maneira rotineira, deixou de fazê-lo em 1988. Durante o governo de Fernando Collor de Mello esse tipo de informação quase chegou à completa extinção. Para que se tenha uma ideia, a restauração imediata do SIM não seria capaz de dar respostas imediatas a questões como o comportamento atual da mortalidade infantil, dada a defasagem e perda das séries históricas do índice. Somente um levantamento realizado por estados e municípios poderia, a médio prazo, obter dados confiáveis que permitissem suas utilização no planejamento de ações do governo.

Do ponto de vista da saúde e educação, a questão da informação é fundamental. O desenho e execução das políticas públicas voltadas para a infância e adolescência dependem da disponibilidade e qualidade da informação. Sua execução vem sendo dificultada pela não existência de informações precisas, atualizadas e desagregadas por setores, regiões e grupos sociais específicos.

No Brasil e, em especial, no Nordeste, a alocação de recursos na área de políticas sociais tem sido insuficiente e mal orientada no que diz respeito à definição de estratégias e prioridades. O mesmo pode ser dito dos processos de avaliação. Em resumo, é difícil planejar e avaliar os impactos das políticas públicas no País. Na base dessa ineficácia podemos identificar duas causas que se destacam das demais: 1) uma débil decisão política de implementar políticas e programas sociais; e, 2) uma ausência de fluxos de informação capazes de suportar as atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação.

Os estudos e levantamentos sobre a situação da criança e do adolescente não têm constado entre as prioridades e agendas das instituições responsáveis por investigações sociais e estatísticas. Desculpem-me os representantes do IBGE presentes à mesa, mas, infelizmente o IBGE não tem colocado esse tema - criança e adolescência/saúde e educação - na pauta das prioridades nacionais da instituição. Se o Estado afirma serem prioritários os investimentos

em educação e saúde, principalmente nos programas direcionados à população infantil, deveria haver estudos e dados que suportassem o desenvolvimento dessas prioridades.

Prevista na Constituição de 1988, a participação popular e a descentralização administrativa tem como pré-requisito básico o acesso à informação. Gostaria de ir mais além e afirmar que a conquista efetiva dos direitos sociais e da cidadania, da geração de situações de equidade social, passa, antes de mais nada, pelo exercício do direito à informação.

Hoje, em mesa anterior, a pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Maria Malta se referia à questão da transparência e sua relação com a dificuldade de se acessar as informações.

A transparência social é, simultaneamente, condição e consequência da abertura das caixas pretas da informação. Os modernos sistemas de processamento e difusão de dados garantem condições técnicas a baixo custo, gerando viabilidade econômica para a garantia do acesso da sociedade civil às informações estratégicas, capazes de gerar novas formas de exercício de poder.

O convite formulado à minha instituição e à minha pessoa para a apresentação nesta mesa se deve ao fato de nossa participação num esforço coletivo, ensejados por um grupo de ONG's e organizações de base comunitária, em lutar pela socialização da informação.

Há cerca de um mês, criamos o núcleo básico da Rede Brasileira de Informação e Documentação sobre Infância e Adolescência - REBIDIA. Este grupo busca criar mecanismos que garantem duas coisas fundamentais: a socialização e descentralização da informação - ai incluindo a produção, gerenciamento e uso da informação. Isto porque nós temos consciência de que não basta gerar dados, não é suficiente gerenciar de forma eficaz a informação, não basta também garantir o acesso a estes dados. Nossa tarefa deverá ser agregar um novo valor ao trabalho com a informação. E qual será este novo valor agregado? A resposta está na capacitação dos usuários, do cidadão, na utilização estratégica desta informação. O ponto focal da transformação no mundo da informação será o

"empowerment" consequente ao uso da informação como instrumento de mudanças sociais.

O Brasil não é um País sem redes e sistemas de informação. Nós temos informação suficiente em muitos setores. Então qual o problema central desta mesa? O ponto nevrálgico é que a informação está na mão dos grupos que exercem o poder político e económico no país - a elite dominante.

Neste ponto precisamos fazer uma reflexão sobre o novo paradigma social que estabelece novas formas de relação de poder - medidas pelo controle dos meios de produção da informação. A posse desses meios provocou mudanças nas tradicionais concepções de propriedade de bens de produção material versus a propriedade dos bens de produção simbólicos - a informação é um deles.

Hoje as estruturas de poder estão claramente amarradas ao controle da informação. Vimos e vivenciamos no momento o peso da informação nas eleições que se aproximam, são eleições que vão sendo determinadas a cada dia pela veiculação das pesquisas eleitorais pelo espaço ocupado pelos candidatos. Para entender as estruturas de poder há que se compreender o papel ocupado pela informação nestas estruturas.

Precisamos, de alguma maneira, romper com este enquistamento da informação que tem servido, fundamentalmente, à manutenção de privilégios e do status quo. As políticas sociais, que deveriam ter um caráter compensatório frente ao devastador modelo económico e suas políticas de ajustes estruturais, são ineficazes porque os mecanismos básicos fazem com que as informações necessárias ao seu gerenciamento estejam sob controle dos interesses políticos paroquiais.

O que nós, do setor não-governamental, podemos propor para mudar este quadro?

Em primeiro lugar: que a sociedade civil possa partilhar do controle político da informação. Esta partilha implica lutas e conquistas. A primeira delas seria a ampliação das fontes de dados hoje disponíveis. Não podemos continuar a depender, exclusivamente, das fontes de dados oficiais. É preciso utilizar a ampla malha constituída pelo setor não-governamental como fonte de produção de dados e, se estes dados não são capazes de oferecer uma vi-

são fechada e completa da realidade, que pelo menos ofereçam uma referência para a validação dos dados produzidos oficialmente. O controle social dos índices de inflação foram contestados por dados produzidos por outras agências - FIPE e DIEESE - cumprindo um importante papel de defesa da cidadania. Ou seja, é fundamental que tenhamos um outro parâmetro de comparação e discussão dos dados produzidos pelo governo.

Em segundo lugar: lutar pela garantia de regularidade de produção de dados oficiais. A sociedade se estarrece com a informação de que a PNAD não será realizada este ano. Isto representa que, além do atraso dos dados do Censo - ainda não inteiramente processado pelo IBGE - não teremos esta importante fonte de informação. Com referência ao censo, é preciso que todos saibam que com exceção do censo de 90, não realizado na época prevista, a única situação de interrupção do Censo na história republicana ocorreu em 1930, em plena revolução constitucionalista.

Sem a PNAD como vamos trabalhar? Se estamos defasados em quase 20 anos em relação a alguns dados, como iremos planejar nossas ações sem informações? O País vem mudando seu perfil demográfico, epidemiológico, político, produtivo e educativo. Nos últimos 10 anos mudamos de cara. Em que espelho estamos nos mirando? Quais dados e números usamos como referência? Estamos, em última instância vivendo uma dança de números. A cada dia que se passa aumenta a insegurança em fazermos quaisquer afirmações sobre números... O UNICEF, aqui presente, tem sido muito questionado quando afirma que existem 500 mil prostitutas adolescentes no Brasil, ou 4 milhões de meninos de rua... Como devemos nos comportar diante destas afirmações, se não temos parâmetros em relação a estes números?

Em resumo, nossa proposta inclui a ampliação das fontes de dados, garantia da regularidade da produção de dados no País, uma seleção mínima de indicadores essenciais a uma ação estratégica - não necessitamos de grandes volumes de informações e sim daquelas que podem alavancar a mudança social - e socialização desta ferramenta de trabalho político.

Acrescentamos a esse conjunto, a criação e manutenção de canais permanentes de acesso a estes dados. Que este acesso, hoje restrito ao Estado e à sociedade política, seja ampliado a toda a socieda-

de. Que se capacitem os gerentes dos programas e políticas sociais e que esta capacitação beneficie os representantes da comunidade nos Conselhos, instâncias básicas de controle social.

## SISTEMA DE INFORMAÇÕES EM EDUCAÇÃO INFANTIL

*Bernard Pirson \**

Minha intervenção será breve porque a atuação da Unesco é escassa neste campo. Na verdade, a Unesco desde sua criação se interessou mais pelo ensino fundamental. Com a institucionalização do Programa de Educação para Todos voltado aos 9 países mais populosos do mundo, (Jontiem - Tailândia 1990) a educação infantil foi inserida como componente básico da educação fundamental.

Isto porque, dentro da visão da UNESCO, é necessário desenvolver ações educativas junto às famílias das crianças menores, despertando os pais para suas responsabilidades referentes aos cuidados e educação infantil.

Nesse sentido, a atuação da UNESCO nesta área tem-se desenvolvido em conjunto com o UNICEF e outros organismos do Sistema das Nações Unidas, ou mesmo com fundações, visando cooperar com os países na definição e implementação de políticas.

Como neste campo há um componente informal bastante significativo, é necessário buscar formas especiais de levantar informações, através de parceiros, que garantam retratar a situação real da educação infantil no país.

O que a Unesco pode fazer é trazer a experiência de outros países que já realizaram o levantamento e tratamento da informação e ajudar o Brasil a criar essas conceituações no setor de educação infantil. Diferentemente do querazia no passado, hoje a UNESCO não cria modelos internacionais válidos para os diferentes continentes. Ao contrá-

rio, discute com as autoridades das instituições locais para que elas mesmas definam essas políticas e sejam capazes de aplicá-las.

E muito importante viabilizar o acesso à informação. E necessário democratizar e abrir caminhos para que a informação possa ser tratada por qualquer pessoa ou universidade, centro de pesquisa ou associações. Atualmente os caminhos de busca da informação são muito lentos. Embora haja sistemas de informações potentes em computadores centrais de instituições como o IBGE, por exemplo, ainda é preciso procurar formas de completar essa informação do setor formal com o setor informal e possibilitar a entrada no sistema para se trabalhar diretamente com os dados.

Desde o início da atividade da UNESCO/Brasília com a área infantil procuramos consultar outros organismos como a OEA, a própria UNESCO e os outros organismos que estão interessados em colaborar na conceituação da educação infantil, na identificação das estruturas existentes e na definição de políticas regionais e nacionais.

O Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe - OREALC, no Chile, está coletando dados a respeito de experiências inovadoras e exitosas na América Latina e Caribe para criar um banco de dados. C projeto está em sua fase inicial. O Núcleo "EL NIÑO PEQUENO Y EL AMBIENTE FAMILIAR" da sede da UNESCO em Paris está realizando um

diretório regional na América Latina e Caribe sobre organizações ativas em educação e atenção à criança (Early Childhood Care and Education - ECCE), em continuidade ao diretório similar já realizado na África Sub-Saariana

Num País como o Brasil, o setor informal da educação infantil é diferente de um local para outro. Belo Horizonte e Belém, por exemplo, têm maneiras particulares de atuar nessa área. É necessário, portanto, fazer uma pesquisa de cada caso, e, conseqüentemente, adotar uma política de ação ade-

quada em função também dessas especificidades. A UNESCO pode colaborar no que tange às conceituações do que é a educação infantil, do que é creche, do que é atendimento e na definição do que fazer quanto à intervenção material, didática ou de outra natureza.

Em resumo, é impossível fazer uma política tomando-se em conta apenas o lado formal. É necessário fazer uma pesquisa intensa sobre o setor informal, na área da educação infantil, e a UNESCO está disposta a colaborar nessa iniciativa.

# A Educação Infantil nos Municípios: a Perspectiva Educativa



## **PAINEL**

### **Expositores:**

*Miguel Gonzales Arroyo*

*Rita Cohen Bendeíson*

*Maria Edi Leal da Cruz*

*Maria Evefyna R Nascimento*

*Livia Maria Fraga Vieira*

### **Coordenação:**

*Miguel Gonzales Arroyo*

## O SIGNIFICADO DA INFÂNCIA

*Miguel Gonzalez Arroyo \**

Vou abordar esta temática colocando-me duas questões centrais:

### **PRIMEIRA PERGUNTA:**

Quando pensamos em Educação Infantil como prioridade, quando falamos de infância, de que infância estamos falando? Eu acredito que quando vocês trabalham, seja em creche ou em pré-escolas, vocês devem se perguntar: afinal, o que é para mim a Infância e trabalhar com jovens e adultos. Cada idade de nossa vida tem as suas especificidades. O que entendemos por infância enquanto objeto ou sujeito de um projeto educativo prioritário? Este é o primeiro ponto que gostaria de colocar. Quando tentamos formular a nossa proposta de Educação Infantil que concepção de infância nós temos? Será que teremos que mudá-la?

A segunda pergunta é: que concepção de Educação nós temos? Não há dúvida de que vocês já têm práticas educativas. Mas dentro de que concepção? Será que a concepção de educativo que nós temos para a infância é a concepção de educativo mais apropriada?

Estas duas perguntas estão norteando as nossas tentativas de fazer uma proposta de Educação Infantil. Estamos aqui para socializar as nossas preocupações. Não temos uma proposta pronta. Juntos vamos construindo uma proposta, uma prática político-pedagógica que interesse realmente à Infância, sobretudo a infância atendida pela municipalidade, que são os setores populares.

### **INFÂNCIA, REALIDADE EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO**

Vamos à primeira pergunta. Que pergunta é esta? Todos nós fomos infantes, todos nós fomos crianças e todos nós temos filhos, irmãos ou crianças com os quais trabalhamos. A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção. Refiro-me à própria concepção de infância, que está em permanente construção. A concepção que seus pais tinham de vocês quando eram crianças é muito diferente da concepção que vocês possam ter agora de seus filhos. A infância rural é diferente da infância urbana e isto é muito importante para se definir uma proposta de Educação para a Infância.

Estamos em um momento em que a concepção de infância está mudando muito. Por que isto acontece? Para exemplificar: Na medida em que o trabalho vai ficando cada vez mais por conta dos adultos e a criança é, cada vez menos, inserida no mundo do adulto, muda a concepção de infância. Eu me criei no ambiente rural e minha infância foi muito curta. Na medida em que eu já podia trabalhar com meu pai, ajudá-lo a levar alguma ferramenta para o trabalho, eu deixava de ser criança e começava a me inserir rapidamente no mundo do trabalho. No mundo rural a infância é muito curta. A criança entra mais rapidamente para o mundo do trabalho, que é o mundo do adulto. Já na cidade, o tempo da infância se prolonga. A criança não acompanha o pai ou

\* Professor da Universidade Federal de Minas Gerais e Secretário Municipal Adjunto de Educação de Belo Horizonte

a mãe para o trabalho. Na mesma medida em que o trabalho passa a ser cada vez mais distante do ambiente da família, há tentativa de prolongar o tempo da infância e aí a infância passa a ser uma categoria que ocupa mais tempo de nossas vidas, conseqüentemente, ela cresce em termos de relevância social.

Outro exemplo poderia ser colocado para ilustrar isto: o movimento social pelos direitos. Uma das coisas mais ricas em nossa sociedade é o conjunto de lutas pelos direitos. O direito da mulher, o direito do idoso, o direito do trabalhador e também o direito da infância. Hoje temos o Estatuto da Criança e do Adolescente. Antes, tínhamos apenas o Estatuto dos Direitos do Homem - nem sequer da mulher. O movimento social vai caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos, grupos de idade com seus direitos e a infância avançou como "tempo de direitos".

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser. Só era considerada sujeito quando chegava à idade da razão. A Igreja, durante muito tempo, também pensou assim. Hoje, a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos.

Eu me lembro muito de alguns direitos que a criança não tinha. O direito à vida, por exemplo. A mortalidade infantil era na faixa de 50 por cento. Atualmente, isto pôde ser reduzido. O direito à vida, à moradia, à dignidade passam à ser direitos também da criança. Este ponto é muito importante: a infância cresceu como sujeito de direitos

A construção da infância, historicamente, depende muito da construção de outros sujeitos. Qual o sujeito mais próximo à construção da infância? E a mãe, a mulher. Mulher e infância sempre estiveram próximos, porque a mãe na nossa cultura é a reprodutora: não só aquela que gera, que dá a luz. Mas também a que continua gerando, produzindo, reproduzindo a infância: na saúde, na socialização na moralização, nos cuidados etc. Dependendo do papel da mulher na sociedade, vamos encontrar um papel diferente para a Infância. E este é um fenô-

meno muito sério na sociedade brasileira. Na medida em que os setores populares não dão conta de produzir sua assistência, que tinha como centro o trabalho masculino, a mulher, que está em casa trabalhando e reproduzindo, sai de casa para buscar trabalho. Também porque ela deseja entrar na sociedade e não só ficar em casa. Mas os setores populares nem sempre se colocam nesta questão. Nem sempre têm condições de dizer: "eu opto pelo trabalho fora porque opto pela realização". O trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como consequência a necessidade de tomar coletivo o cuidado e a Educação da criança pequena. Surge, portanto, a Infância como categoria social, não mais como categoria familiar. A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. E a sociedade que tem que cuidar da infância. E o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância.

Durante muito tempo a preocupação do Estado com a criança começava a partir dos 7 anos. A Constituição Brasileira ainda fala nisto: a obrigação pública começa com 7 anos, até os 14. A década de 80 mostrou à sociedade brasileira que isto não é verdade. A Infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da Infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da Infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só isso. É por consciência da obrigação pública que nós temos frente à infância, diante da Infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado.

Outro ponto que parece importante colocar é a questão da consciência que hoje temos das especificidades de cada idade. Durante muito tempo pensamos da seguinte forma: na formação há dois tempos na vida das pessoas - o tempo de

adulto, o tempo de trabalho, o tempo da vida pública, o tempo da política. E há um tempo anterior a este, que é o da preparação para o tempo de adulto: o tempo da Infância. Sempre falamos que a Infância é o momento de educação, de preparação. A Infância condensava o momento dos cuidados, como se criança fosse uma sementinha tenra de quem o educador cuidava como bom jardineiro. O educador, então, era visto como um parteiro, um jardineiro, um condutor de infantes e a pedagogia sempre foi ligado à Infância. Pedagogia significa "Condutor de crianças", porque é a fase da educação. O adulto não precisa de educação. O adulto ou foi educado - e aí já está pronto para a vida adulta - ou então, não foi educado, o máximo que podemos dar é uma suplência, para suprir o que não recebeu, suprir a madeira que não tomou quando pequenininho.

Não é assim que pensamos hoje. O movimento da identidade a consciência das identidades sócio-culturais, avançou muito ultimamente e nos mostrou que cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. Isto tem revolucionado incrivelmente a concepção de infância. Então vem daquela concepção que dominou, de que Infância é *tempo para*, passarmos a considerar a Infância como *tempo em si*, como vivência em si. Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude. Hoje não é esta a visão. A visão é que a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos.

Estas são algumas pinceladas para entender qual Infância queremos trabalhar. Em função de que Infância elaboramos e vamos executar uma proposta político-pedagógica. Gostaria que isso ficasse muito claro, sobretudo para quem trabalha com a educação de crianças pequenas.

## ESCOLA, TEMPO DE VIVÊNCIA DE DIREITOS

Passemos para a segunda parte de nossa reflexão: que educação é esta? Que concepção de educação temos para esta Infância que está em fase tão acelerada de redefinição? Se colocamos um pouco de história da educação da infância, vamos ver que, inicialmente, a Infância não é objeto de educação. Ela é objeto apenas de cuidado. O próprio pedagogo não era "o educador" de hoje. Era muito mais um condutor, aquele que guiava, era quase um guia moral. Não tinha esta condição de pedagogo que hoje damos à nossa profissão mais moderna. Por que? Porque a Infância, como existia naquela velha concepção era muito mais objeto de assistência. E até hoje, nos setores populares, a Infância popular é apenas objeto de assistência. Aí está o modelo que nós temos ainda em Belo Horizonte. O modelo em que a criança pequena fica por conta da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, como se a Infância pobre, carente, popular, fosse apenas objeto de suprir carências de moradia, de carinho, de médico de saúde, de alimentos etc. Esta concepção ainda está muito forte entre nós. É a concepção que vem dominando durante séculos: a infância como objeto de assistência. E, nesta concepção, a Educação assume uma finalidade meramente supletiva: educar para evitar carência da Infância. Nós estamos superando esta concepção. Não queremos dizer que não vamos atender estas crianças. O Estado tem que suprir carências sim, mas estamos indo além desta concepção.

Outra concepção que esteve muito forte no projeto educativo para a criança, era a de preparar as crianças pobres para o trabalho. A primeira concepção assistencial esteve muito presente, sobretudo, nos chamados orfanatos. A orientação mais para o trabalho esteve presente nas escolas do trabalho.

Era esta a concepção de criança: alguém que tem que ser preparada bem cedo para o trabalho. Tantos e tantos adultos que perambulam pelas cidades se tivessem aprendido bem cedo o valor do trabalho, hoje não estariam perambulando e sim trabalhando. Esta concepção ainda existe. Lembram daquele programa do Sarney, O Bom Menino? A ideia

era colocar logo a criança no trabalho, porque aprendendo a trabalhar amará o trabalho quando adulto. Não é a nossa visão. Não vamos caminhar nesta direção. Não queremos que a criança se atire precocemente ao trabalho, ainda que tenhamos a concepção que o trabalho é, em princípio, educativo.

Outra concepção muito frequente no projeto educativo para infância: a criança enquanto sujeito de domínio de atividades letradas. A pré-escola, o que significa esta palavra? Significa que entre os cinco/seis anos de idade a criança já tem que estar pré-escolada já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura, de escrita porque assim evitamos a reprovação na primeira série. Esta concepção de submeter o mais cedo possível a criança aos cânones da escola dominou durante várias décadas e continua dominante. Não vai ser esta a nossa direção. Não queremos escolarizar precocemente. Não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma pré-escolarização precoce.

Gostaríamos de eliminar a palavra pré-escola de nosso dicionário. Ela não sintetiza a nossa visão de uma proposta político-pedagógica para a infância. A nova LDB não fala em pré-escola e sim em educação infantil. Em num sentido muito certo, de que a idade de zero a seis anos tem uma identidade em si mesma, ela não está apenas definida pela futura inserção na escola. A pré-escolarização prematura, fazer tudo para que a criança tenha controle motor para segurar o lápis, para que entre logo a matemática, tudo isso não vai na nossa direção.

Muitos profissionais da pré-escola terão que ter coragem para redefinir esta visão. Ela é demasiado estreita para dar conta da construção social da infância e dos avanços onde ela chegou, como me referia na primeira parte.

Uma outra direção da educação muito frequente, sobretudo, na década de 80: a infância, somente do futuro cidadão. Começamos a prepará-la para um dia ser cidadão. Começamos a prepará-la na arte da democracia, na arte do diálogo, na arte da cooperação, na arte de um dia ter consciência de seus direitos.

Eis a linha tão presente, tão forte na década de 80 e agora na década de 90: a ideia de que a função principal da escola é preparar a infância e a adoles-

cência para a cidadania consciente. Concordo, mas temos de ter cuidado de não cair na linha a que me referia e que estava criticando, a infância não tendo sentido em si mesma. Ela vista apenas como preparo para o futuro. Preparo para o trabalho, para a vida ou para a cidadania. É mais digno preparar para a cidadania do que para o trabalho? E possível. Sobretudo, a cidadania consciente, que tanto nos empolgou nos chamados conteúdos críticos para formar o cidadão consciente. Tudo bem, nada contra, mas ainda aparece, no meu entender, essa concepção propedêutica, preparatória para o futuro.

A nossa proposta é a educação, a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente.

A ideia fundamental da nossa proposta é que a escola infantil dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimente ela mesma enquanto sujeito de direitos. Permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências.

Queremos ter uma escola viva, em que se viva a cidadania e não uma escola onde se sonhe um dia ser cidadão. A infância já cidadã, é ser vivo, é ser cultural já, é ser social já. E enquanto ser social que já é, na medida em que ela viver com mais intensidade e que ela é, estará se preparando para um dia viver com intensidade futuras idades, futuras fases de sua vivência, de sua formação.

Portanto, ao invés de dizer: vamos preparar a criança para um dia ser cidadão preferimos dizer: a criança já é cidadão. Construímos dia a dia da escola como uma maneira digna de cidadãos, de sujeitos de di ratos.

Consideramos a escola como espaço de vivência da cidadania Isto implica em algo bem diferente da orientação que nós estamos dando. Implica em não estar apenas preocupados com as habilidades e conhecimentos que vai adquirir para um dia ser trabalhador, ser profissional, vencer na vida, vencer no vestibular, viver na cidadania. Temos concentrado

nossa atenção na reforma dos conteúdos, para tomá-los mais críticos. Reformar os conteúdos, tomá-los mais críticos é necessário, mas não é suficiente. Na última década tudo foi orientado nessa direção de aprender habilidades, dominar conteúdos escolares. Por exemplo enfatiza-se a importância do lúdico porque ajuda para aprender a matemática. Quem disse que o lúdico tem que estar a serviço da matemática? Por que o lúdico não tem sentido em si mesmo? Vimos algumas experiências que falavam assim: "através das brincadeiras se aprende muito mais do que se planeja numa sala de aula. De acordo. Mas se a brincadeira não pode ser apenas um instrumento para que a aula seja mais eficiente. A brincadeira tem sentido em si, porque somos seres lúdicos, tanto quanto seres conscientes, intelectuais, conectivos etc.

Somos seres corpóreos tanto quanto matemáticos. Temos a linguagem corpórea tanto quanto a linguagem escrita e ambas têm que ser aprendidas,

e não só uma em função da que é prioritária.

Há uma super alfabetização e matematização de nossas crianças. Nossa escola superestima o domínio da linguagem escrita porque esquece outras linguagens. Esquece outras dimensões. O teatro não é válido só enquanto ajuda a decorar textos ou coisas parecidas. O teatro faz parte da história da humanidade. Faz parte de nossa construção tanto quanto a leitura para um dia ler e inserir-nos na sociedade.

Há questões muito sérias a serem discutidas quando pensamos na infância como direito de vivências e não apenas como preparo para a adolescência, a juventude ou a fase adulta.

Estes são alguns dos noites que estamos socializando, esperando que tudo isto seja discutido nas escolas, no sentido de propostas concretas. Não queremos trazer pacotes. Queremos trazer ideias traduzidas em práticas, para redefinir e construir uma proposta político-pedagógica para a infância em nossa Rede Municipal de Educação.

## LIMITES E HORIZONTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO\*

*Rita Cohen Bendetson\*\**

Berço do samba e das lindas canções que vivem n'alma da gente, a Cidade Maravilhosa de São Sebastião do Rio de Janeiro, segunda megametrópole do país, não recebeu, ao longo dos anos, uma infraestrutura compatível com a complexidade de seus problemas, agravados pela falta de redefinição das políticas públicas, seja nos âmbitos federal, estadual ou municipal.

A educação municipal do Rio de Janeiro convive com o fato de ser a única do País a contar com rede de 1.032 escolas, mantida exclusivamente com verbas próprias, portanto sem respaldos estadual ou federal, que subsidiem o desafio de dar continuidade e aperfeiçoar esse serviço público.

Cabe ainda ressaltar que no Rio de Janeiro as prescrições constitucionais de 1988 são seguidas à risca e a Secretaria Municipal de Educação (SME) é rigorosamente responsável pela universalização no atendimento ao ensino de primeiro grau, desde a primeira à oitava série. A SME responde ainda por uma pequena rede de Educação Infantil para crianças dos três aos seis anos e outra para crianças com deficiências múltiplas.

A rede pública municipal na Cidade do Rio de Janeiro compreende escolas de tempo parcial e de tempo integral que se organizam singularmente em termos de espaço físico, dos períodos da jornada escolar e das condições de trabalho.

Reconhecer isto implica dar tratamento diferenciado e de acordo com as especificidades de cada

escola, sem contudo se constituir em tratamento desigual que possa descaracterizar o compromisso com a totalidade de alunos.

Ao assumir a gestão da SME, a Professora Regina de Assis se deparou com uma verdadeira teia de problemas, agravada consideravelmente pelos baixos salários, um plano de carreira que privilegia tempo de serviço, mas não o investimento do profissional em seu aperfeiçoamento pedagógico, e a burocratização nos diversos níveis.

Pode-se dizer que a Educação Infantil esteve durante os últimos dez anos distante das prioridades das gestões passadas na SME. E não só pelas precárias condições em que se encontravam as escolas, pela falta de material, pelo contínuo fechamento de turmas destinadas às crianças menores de seis anos e pela inexistência de uma equipe responsável por este segmento.

Constituída em janeiro de 1993, coube à equipe de Educação Infantil a tarefa de revitalizar este segmento, que aos poucos vinha se desmantelando. Ampliar a rede física, através da reforma e construção de escolas, equipar as salas de aula com material necessário ao desenvolvimento integral das crianças dos três aos seis anos e atualizar os professores foram as estratégias prioritárias utilizadas para enfrentar o desafio de fazer crescer uma rede que em 1993 atendia a menos de 10% da população daquela faixa etária.

Utilizando-se apenas de espaços ociosos e que

\* Este trabalho, apresentado no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília, em agosto de 1994, foi elaborado com a colaboração da equipe de Educação Infantil da SME/RJ.

\*\* Assessora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

necessitavam de pequenas obras ou reparos, equipando-as com recursos materiais e humanos, a SME conseguiu, ainda em 1993, abrir 2.000 novas vagas, passando a atender a 22.000 crianças.

Em 1994 espera-se que ainda possam ser utilizadas mais salas ociosas e, com convênios, como os já realizados com o Exército e a Igreja, entre outros, se possibilite a criação de 21.000 novas vagas. Isto significa dobrar a capacidade atual da rede, sem ônus da construção de novos espaços, apenas com gastos para reparos e equipamentos e a despesa com a contratação de professores.

Para que 1995 e 1996 possam se configurar como os dois últimos anos de uma gestão que acreditou, se empenhou e garantiu às crianças cariocas menores de seis anos o direito à educação, é preciso, além de utilizar os espaços ociosos, criar novos espaços.

Com a captação de recursos para a construção de novas salas de aula e para a contratação de professores, se concretizariam as aspirações mínimas e necessárias, aqui expostas, de atender a 69.250 crianças até 1996, o que significa triplicar o número de crianças atendidas no ano em que chegamos à SME.

Esta prosposta é ousada se considerarmos os complicadores na educação municipal. Atender a 69.250 crianças é um passo grandioso, resultante de um empenho igualmente grandioso, mas que corresponde ao acesso de apenas 23% desta mesma população infantil à escola - direito de todas as crianças e dever do Estado.

Este pequeno grande passo, no entanto, só se tornará realidade na medida em que conseguirmos outras fontes de financiamento, pois, atualmente, além dos recursos da própria Prefeitura, contamos apenas com os que são repassados pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação.

É importante que seja lembrado que, nos últimos dez anos, não têm sido repassados ao Município do Rio de Janeiro os recursos do Salário Educação pelo Governo do Estado. Esses recursos são da ordem de 100 milhões de dólares.

Na busca de soluções alternativas, a Prefeitura vem desenvolvendo o Projeto Rio Parceria. Através dele, entidades da iniciativa privada, como por exemplo a Construtora Carvalho Hosken e a Xerox do

Brasil, adotam escolas, nelas realizando os beneficiamentos necessários.

### CONSTRUINDO PONTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem hoje na SME um espaço que lhe é próprio, definido pelo compromisso com o direito adquirido pelas crianças menores de seis anos à educação. Esse compromisso se reflete não apenas no esforço pela expansão da oferta de vagas, como também na política de atualização de seus profissionais. Tal política vem se concretizando através de ações integradas e complementares, embasadas no que conhecemos hoje sobre como as crianças pensam, sentem, imaginam, constroem conhecimentos e valores. É objetivo desta Secretaria tomar a ação escolar tanto mais capaz sob o ponto de vista técnico e teórico, quanto mais eficiente e prazeroso para alunos e professores.

"A concepção de Educação Pública da SME supõe o reconhecimento de modelos esgotados na própria compreensão do papel da Escola na sociedade democrática e da necessidade de convivência com as contradições da Cidade do Rio ao final do século: lugar de cultura, progresso, beleza convivendo com a barbárie, a desorganização e a violência.

"A resposta a estas questões surge através da proposta MultiEducação/MultiRio que parte da convicção de que a educação pública só é viável com o rompimento de propostas anacrônicas, paralisantes, negadoras. A Escola Pública, além de conviver com a concepção de uma proposta curricular que garante a unidade na diversidade de situações educacionais, integra apoios indispensáveis da mídia eletrônica ao trabalho pedagógico pelo uso da TV interativa, do vídeo, dos computadores, sintonizando alunos e professores com a história e a contemporaneidade" (Assis, 1994).

Embora a educação das crianças menores de seis anos seja uma das prioridades da atual gestão da SME, a Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro, assim como em outros municípios do País, ainda padece do dualismo e do paralelismo histórico dos serviços públicos neste setor.

No caso dessa cidade, nas últimas décadas, este dualismo tem se acirrado com a institucionalização de duas redes distintas que, apesar de se inscreverem no bojo das políticas municipais, concretamente nunca haviam se articulado: a rede da SME, que conta com 252 unidades escolares, atendendo a 24 mil crianças dos três aos seis anos, e a rede da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social (SMDS), que atende a cerca de 15 mil crianças, dos zero aos seis anos, em 194 creches e pré-escolas comunitárias, sendo 101 destas conveniadas.

As tentativas de unificação destas duas redes em governos anteriores passaram ao largo das condições historicamente presentes nestas duas formas institucionalizadas de atendimento à criança e pautaram-se pelo jogo de interesses político-partidários.

Na SMDS, complicadores como a inespecificidade de formação de pessoal, a deterioração de suas condições de funcionamento, a subcultura do crime organizado nas favelas, a política perversa dos convênios e a feita de uma diretriz de políticas educacionais sólida, contribuíram para um atendimento onde a tônica sempre foi a do assistencialismo.

Também a SME nas últimas décadas contou com um atendimento diferenciado às "crianças do asfalto" e às "crianças dos nossos morros, dos conjuntos populares e das comunidades".

Exemplo disso são as Casas da Criança. Criadas na década de 80, para atender crianças dos três aos seis anos, as Casas vieram concretizar o projeto político-partidário do Estado e do Município, que na época privilegiava as instituições de horário integral, assistência alimentar, o acompanhamento médico e a participação ativa da comunidade. Acreditava-se, no interior da SME, que, em nome do saber popular, estas Casas deveriam se manter ao máximo afastadas de qualquer semelhança com a Escola, considerada elitista e distanciada da cultura do povo. As Casas da Criança, durante mais de uma década, a despeito do abandono do restante da rede, receberam todo o investimento e apoio do nível central da SME. Assim, 100 crianças eram em média atendidas em cada Casa em horário integral, por serventes e merendeiras. Sem terem sido

concursadas ou contratadas para o trabalho com crianças, sem a formação profissional necessária para isso, sem muitas vezes desejar este tipo de trabalho e, principalmente, desempenhando o papel de professor mas ganhando como um profissional menos qualificado, as serventes e merendeiras lotadas transformaram, com justiça, as Casas da Criança em painéis de pressão social.

A partir de um grupo de trabalho constituído da equipe de Educação Infantil da SME, diretores das escolas regulares e das Casas das Crianças e funcionários, concluiu-se que uma mudança necessária e de difícil execução se impunha: integrar as Casas da Criança ao restante das escolas regulares de Educação Infantil, respeitando suas especificidades, mas garantindo às crianças que a frequentam o direito à educação com professores e material adequado.

Assim, estudando caso a caso, a realidade de cada uma das Casas, seu espaço físico, situação dos funcionários que queriam e dos que não queriam nela permanecer, a SME, a partir de setembro de 1993, começou a lotar professores nas Casas, que hoje funcionam como as demais escolas da rede, tendo como opcional o regime de horário de funcionamento.

No que diz respeito ao atendimento paralelo das crianças dos três aos seis anos das redes da SME e da SMDS, temos avançado também alguns pontos.

As secretárias de Educação, Professora Regina de Assis, e do Desenvolvimento Social, Professora Wanda Engel Aduan, assumiram oficialmente, em abril de 1994, o compromisso de uma política articulada de Educação Infantil que se concretizasse numa parceria efetiva, contando com o respaldo da Equipe de Políticas Sociais instituída pelo Prefeito César Maia, e que congrega, além da SME e da SMDS, as secretarias de Saúde, Esporte e Lazer, Habitação e Cultura. Foi constituído também um grupo inter-institucional de trabalho, que tem subsidiado o poder público para a implementação de políticas articuladas de Educação Infantil.

Considerando as diferenças históricas e estruturais dos dois tipos de atendimento às crianças menores de seis anos do Município, a impossibilidade da pronta incorporação das creches pela SME e as dificuldades estruturais de cada Secretaria em seus

equipamentos específicos, algumas estratégias vêm sendo trabalhadas a curto e médio prazos:

1. Absorção progressiva das crianças de três a seis anos oriundas das creches e pré-escolas da SMDS para a rede da SME, segundo planejamento conjunto.

2. Realização de concurso público para professores, visando suprir o déficit destes no quadro municipal, garantindo um percentual para a sua lotação em classes de Educação Infantil.

3. Implantação de classes de Educação Infantil no espaço físico dos Centros de Assistência Social repassados pela LBA à SMDS.

4. Otimização da oferta de vagas para o atendimento às crianças dos três aos seis anos da SMDS no calendário escolar de 1995 da SME.

5. Garantia dos critérios de expansão da rede de Educação Infantil, considerando a demanda local das crianças dos zero aos seis anos e a insuficiência de atendimento.

6. Estabelecimento de um planejamento conjun-

to entre a SME e a SMDS, de uma política de capacitação e formação dos profissionais de Creche e Educação Infantil.

7. Estabelecimento de parcerias institucionais com Universidades e ONGs, visando a reestruturação curricular dos cursos de formação de professores.

Assim, entendemos que o compromisso político firmado pelas duas Secretarias, bem mais do que materializar o interesse do poder público na implementação de políticas articuladas de Educação Infantil, projeta e ousa a construção de uma nova Escola de Educação Infantil, como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento e surgimento de práticas sociais renovadas

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Assis, Regina. "Paradoxos e Horizontes da Educação Pública de 1º Grau no Rio". Rio de Janeiro, 1994, mimeo.

## EDUCAÇÃO E COMUNIDADE: AVANÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ (CE)

*Maria Edi Leal da Cruz Macedo\**

### CONTEXTUALIZAÇÃO

Quixada situa-se na porção centro-oriental do Ceará. Ocupa hoje, extensão aproximada de 1798 km<sup>2</sup>, reduzida face aos desmembramentos dos distritos de Banabuiú, Ibareta e Choro. Faz limite com os municípios: Banabuiú, ao sul; Morada Nova, a leste e Quixeramobim, a oeste. A cidade acha-se inserida na Área de Desenvolvimento Regional (ADR) do Sertão Central, onde ocupa lugar de destaque económico.

O clima do município caracteriza-se por temperaturas anuais bastantes elevadas, em torno de 27 e 28 graus centígrados. As precipitações médias giram em torno de 750 mm ao ano, caracterizando uma acentuada irregularidade durante a estação chuvosa.

O índice hídrico permite classificar o clima como semi-árido, exceto sobre a Serra do Estevão onde se verifica o clima do tipo úmido. A vegetação predominante é a caatinga que recobre todas as faixas planas e acidentadas. Já na Serra do Estevão predomina a mata úmida.

O regime hidrológico dos cursos d'água está intimamente ligado à irregularidade das chuvas e às estruturas geológicas locais. Os rios são intermitentes. Deles, o Sítia e o Cangati, com seus respectivos afluentes, constituem-se em importantes fontes de água para o período chuvoso. Os açudes Cedro e Tapuiará complementam essas fontes, todo o ano, servindo como apoio à economia local, através da pesca, da irrigação e do suprimento de água.

Sua população urbana foi ampliada de 20% (1970), para 29,7% (1980) e 52,4% (1990), implicando uma urbanização acelerada, com consequente pressão adicional sobre a demanda por bens e serviços públicos pela população.

Quixada vem perdendo importância no cenário económico nas duas últimas décadas, em função de um desempenho modesto nas atividades produtivas e dos sucessivos desmembramentos.

No início da década de 70, o município de Quixada era conhecido pelo seu relativo vigor nas culturas de subsistência, na pecuária bovina e ovinocaprina.

As atividades de lavoura eram extensivas e a irrigação era praticada de forma pontual pelos produtores rurais capitalizados. A pecuária e a ovinocaprinocultura eram as mais especializadas do Estado. Em 1970, o município de Quixada respondia por 1,3% do PIB do Ceará, tendo caído atualmente para 0,49%.

Quanto aos aspectos sociais, o município de Quixada persiste ainda em níveis indesejáveis de pobreza rural e urbana, com deficiências nas áreas de saúde, educação, saneamento e habilitação.

A crise atual leva à perda de dinamismo e ao esvaziamento económico do município, que se torna emissor de migrantes para a capital do Estado e para o sul do país e ao mesmo tempo receptor de um contingente de população, que, sem oportunidade de trabalho no campo, se converte em numerosa massa de indigentes, transformando Quixada numa área de concentração de pobreza no Estado e o

\* Secretária Municipal da Educação de Quixada (CE)

segundo maior município em termos de famílias situadas abaixo da linha de indigência<sup>0\*</sup>.

### ABRANGÊNCIA DO PROJETO

No campo da Educação Infantil, o Município de Quixadá vem traçando novos rumos, buscando superar o quadro negro de analfabetismo, principal ameaçador dos princípios democráticos de uma sociedade.

A criança é prioridade do município que atualmente está assegurando vagas nas creches e pré-escolas para faixa etária de 02 à 06 anos. A meta desejada é universalizar a educação infantil, etapa fundamental para aprimorar as habilidades e atitudes experimentadas pela criança.

Dentro do processo de reformulação e construção de uma nova proposta de escola, extinguímos a classe de alfabetização, visto que a mesma vinha funcionando como uma barreira que impedia a criança de ingressar no ensino fundamental. A criança era, então, tratada como improdutiva antes mesmo de mostrar sua capacidade de aquisição de conhecimento da leitura e da escrita. Agora, a criança é preparada para entrar no ensino fundamental através de atividades que fazem parte da proposta pedagógica que tem como centro de interesse desenvolver a linguagem oral, o aspecto psico-motor e o aspecto cognitivo através de experimento e observações feitas na natureza, no meio ambiente e no estudo da própria realidade das crianças através dos passeios ou excursões que levam-nas à leitura no mundo em que vivem.

Unificamos as ações da Secretaria do Trabalho e Ação Social e Secretaria da Educação do Município junto à Educação Infantil, criando a Gerência da Educação Infantil, equipe de profissionais da área de Pedagogia, Nutrição e Psicologia.

Para garantir o direito de aprender a todas as crianças, o Município preocupa-se bastante com a formação do professor e vem promovendo cursos de capacitação, planejamentos bimestrais e visitas de supervisão "in loco" acreditando que dessa forma o professor é capaz de rever sua prática peda-

gógica e aprender que a inteligência da criança não está "pronta e acabada", mas é constituída à medida que se processa a aprendizagem.

Na tentativa de aperfeiçoar ainda mais a Educação Infantil e dada a extinção da classe de alfabetização, adotou-se a seguinte nomenclatura: 02 a 04 anos - Creche; 05 a 06 anos Pré-Escola. O atendimento às crianças se faz por faixa etária onde cada uma desenvolve atividades para as quais está apta. Temos um bom número de crianças matriculadas: CRECHE - 1.160; PRÉ-ESCOLA- 1.668, perfazendo assim um total de 2.828 crianças atendidas.

Um grande marco da Administração quixadaense foi a criação dos CEICs (Centro de Educação Infantil Comunitária). Aqui a comunidade participa diretamente do gerenciamento através de sua Associação de Moradores, definindo o calendário escolar, funcionamento administrativo, na discussão e definição da educação que eles querem para aquelas crianças, bem como no gerenciamento dos recursos financeiros. O Município conta com 13 CEICs, sendo 07 na Zona Urbana e 06 na Zona Rural.

No CEIC, onde o trabalho tem caráter comunitário, buscamos a formação de sujeitos criativos e autônomos. De outro lado, crescem também os educadores, a comunidade e o movimento popular comunitário. Isso para o Município significa, na realidade, um encontro entre o saber popular e saber escolar.

Por fim, acreditamos na educação como mola propulsora do desenvolvimento social e econômico do nosso país. O Município de Quixadá ensaia com isto, passos importantes na construção de novos valores e práticas que apontam o homem como sujeito da história. Fortalecer esta proposta educacional em curso, é o grande desafio colocado hoje, de forma que a comunidade participe e assuma a sua defesa consciente a fim de que os novos rumos que democraticamente traçamos e implementamos não estejam ameaçados pela exiguidade das gestões administrativas. Nessa caminhada somamos dia a dia mais aliados em defesa das crianças de hoje, cidadãos de um **NOVO TEMPO** do amanhã.

<sup>1</sup> Evolução do Perfil Sócio-Econômico do Município de Quixadá, Fundação IPLANCE, 1993

## OBJETIVOS:

*Objetivos gerais da Educação Infantil contemplados no Plano Decenal de Educação para todos do Município de Quixadá:*

-Relativo ao acesso: Expansão do atendimento à Educação Infantil (Creche, pré-escolar I e pré-escolar II) em 100% nos três primeiros anos do período (94,95 e 96) e nos anos subsequentes em consonância com as exigências progressivas da demanda de 02 a 06 anos;

-Relativo ao sucesso escolar/qualidade do ensino: Integração da Escola com a comunidade para participação na definição e execução da política educacional a partir do cotidiano da escola.

-Relativo aos recursos humanos: Implantação de programa permanente de capacitação de profissionais da educação na perspectiva de construção de uma escola crítica criativa, competente e comprometida com a transformação social.

-Relativo ao gerenciamento do sistema de ensino: Criação do Fundo Municipal Educacional gerenciado por um conselho representativo da sociedade civil organizada.

*Objetivos específicos do CEIC - Centro de Educação Infantil Comunitário:*

-Atender crianças de 02 a 06 anos no regime de 4 a 8 horas divididas em creche e pré-escolar.

-Propiciar à criança o seu desenvolvimento integral visando a formação de sujeitos críticos, criativos e solidários.

-Desenvolver nas associações e movimentos a capacidade de enfrentamento de problemas comuns.

-Levar a comunidade a uma participação política ativa e consciente.

-Associar o produtivo, o organizativo e o educativo.

-Gerar valores solidários de participação, autonomia e iniciativa de caráter integral, como vida coletiva, cultural e educativa.

-Despertar espírito comunitário, para que contribuam para o bem-estar de todos.

-Organizar a população para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

-Reconhecer com a comunidade que a escola

comunitária se constrói junto.

## DESCRIÇÃO SUCINTA DO TRABALHO

Considerando a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, a Secretaria Municipal da Educação do Trabalho e Ação Social de Quixadá, criou o GEI (Gerência da Educação Infantil) com o objetivo de realizar o acompanhamento Pedagógico e Nutricional assim como a distribuição de material pedagógico, de higiene corporal e ambiental e gêneros alimentícios à toda rede da Educação Infantil do Município.

O GEI funciona como um elo de ligação entre a administração e as associações comunitárias orientando-as para o bom funcionamento dos CEICs. A Ação do GEI não se restringe apenas aos 13 CEICs, atende também a 12 creches e as salas de pré-escolar que funcionam em 93 Escolas de 1º Grau.

Cabe ao GEI a preparação e coordenação dos planejamentos, cursos de capacitação, visitas "in loco" e orientação individual no prédio onde funciona o GEI.

O GEI é composto por 06 técnicos (01 nutricionista, 02 pedagogos, 02 nível médio pedagógico e 01 estudante de Pedagogia) que caminham junto às crianças através dos monitores, auxiliares e comunidade.

## RESULTADOS

Consideramos como de fundamental importância para o sucesso do trabalho desenvolvido junto a Educação Infantil, a integração das Secretarias de Educação e do Trabalho e Ação Social, permitindo que haja um trabalho continuado a partir da creche até o ensino fundamental.

Constatamos o crescimento do trabalho comunitário, onde as associações têm participado ativamente na administração dos CEICs e na definição de proposta pedagógica.

Temos observado com a Implantação dos CEICs maior envolvimento e compromisso com a criança por parte dos educadores e que com isso verificamos a não existência da evasão. Expandimos a oferta

de vagas em 44,4% em relação ao ano de 1992. No início de 93 eram atendidas 1680 crianças em creche, hoje atingimos a meta de 2.828 crianças, com o crescimento de 59,40%.

A falta de regularidade de recursos financeiros oriundos de convênios e a ausência de um transporte exclusivo para o GEI têm dificultado o desempenho de nossos trabalhos.

Ainda temos muitos desafios pela frente, tais como. a) Elaboração da proposta curricular da Educação Infantil; b) Universalização da Educação Infantil; c) Transformação de todas as creches em CEICs; d) Criação de uma brinquedoteca; e) Implantação de um programa de rádio informativo voltado para Educação Infantil abordando temas relacionados à formação da criança.

## CAMPINAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL\*

*Maria Evelynna Pompeu do Nascimento\*\**

### I. Introdução

Inicialmente, gostaria de saudar o MEC/COEDI pela realização deste I Simpósio de Educação Infantil como parte integrante das programações que antecedem a Conferência Nacional de Educação para Todos. A inclusão da educação infantil na pauta do Plano Decenal, a elaboração de uma proposta de política para a educação infantil<sup>(1)</sup>, que tem o significado de uma mudança positiva em direção ao cumprimento do dever do Estado assumido no artigo 208 da Constituição, e a realização do Encontro Técnico sobre a Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, em abril deste ano, demonstram a maturidade com que o MEC vem tratando a questão da Educação Infantil.

Para descrever a experiência da educação infantil em Campinas vou reportar-me, inicialmente à Lei Orgânica do Município.

### II. A Lei Orgânica de Campinas e a Educação Infantil

A Lei Orgânica do Município de Campinas, promulgada em 30 de março de 1990 pela Câmara dos Vereadores, trouxe alguns avanços, entre os quais destaco aqueles que se referem, especificamente, ao tema em questão.

#### 1. Criação do Sistema Municipal de Ensino in-

tegrado pelo Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Conselho de Escolas Municipais e Conselho de Escola. Este sistema não se encontra em funcionamento pleno porque ainda não foi regulamentado por lei o Conselho Municipal de Educação.

2. Incorporação da creche ao sistema municipal de ensino, passando, assim, a ser reconhecido o seu caráter educacional, além dos aspectos de guarda, higiene, alimentação e saúde, numa situação que configura a formação de equipes interdisciplinares.

3. Atribuição à Secretaria Municipal de Educação de "elaborar normas para instalação, funcionamento e fiscalização das escolas de Educação infantil".

4. Observância, na educação em creches e pré-escolas, de princípios como: garantia de padrão de qualidade, gestão democrática e participação da comunidade, ingresso por concurso público e planos de carreira para os profissionais que atuam na área.

A creche pertencia à Secretaria da Promoção Social até recentemente (1989), privilegiando-se evidentemente o caráter assistencial. A passagem para o âmbito da Secretaria de Educação exige uma estrutura mais complexa, pois, preservando a assistência, introduz questão pedagógica. Esta passagem não foi acompanhada de modificações indispensáveis na estrutura das creches, de modo a adequar-se

\* Versão preliminar deste documento foi apresentada no Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais em Educação Infantil, promovido pelo MEC em Belo Horizonte, abril de 1994. A ela foram feitas as adequações necessárias para atender à pauta proposta para o I Simpósio de Educação Infantil.

\*\* Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e diretora do Departamento de Pesquisa e Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo.

<sup>1</sup> MEC, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Política de Educação Infantil - Proposta. 1993.

às suas novas finalidades educacionais, como por exemplo, a necessária atenção à especificidade da faixa etária de zero a quatro anos. A estrutura herdada tende a dar à creche um caráter de escolarização semelhante àquele presente no ensino fundamental. Este é um problema que a atual administração tem procurado responder com urgência.

Por outro lado, não tendo sido criada uma fonte específica de recursos orçamentários para a creche, no momento ela concorre com os demais níveis no tocante aos 25%. Enquanto não se estabelece uma nova fonte de recursos orçamentários (como por exemplo a proposta de criação do salário creche, presente no Projeto Otávio Elísio em relação à LDB), o Município tem como alternativa o financiamento parcial desta atividade mediante convênios com empresas privadas. Saliente-se ainda que há uma lacuna na legislação no que diz respeito a uma possível parceria financeira das áreas de saúde e assistência social, ambas co-responsáveis pela manutenção da educação infantil.

### III. A abrangência da Educação Infantil em Campinas

Segundo o Censo Demográfico de 1991, Campinas contava com 108.600 crianças com idade de 0 a 6 anos, Levando-se em conta a cobertura apenas de pré-escola (rede pública e particular), 28,5% das crianças entre 5 e 6 anos dispunham desse tipo de atendimento.

De fato, em 1991 a rede municipal atendeu 16.152 crianças entre 0 a 6 anos, ao passo que atualmente 21.097 estão matriculadas em creches e pré-escolas municipais; isto significa um crescimento de 30,6% em relação a 1991. Além disso, se considerarmos apenas o período de 1992 a 1994, o Município apresentou uma taxa média anual de crescimento das matrículas de 7,3%, no que diz respeito às creches e de 14,4% em relação à pré-escola. Vale lembrar que, no período de 1988 a 1994, o crescimento médio foi de 7,2% para a creche e 4,5% para a pré-escola. Em abril de 1994, dos matriculados na rede municipal, 13,1% são crianças atendidas por creches enquanto que 25,8% estão na pré-

escola. Ou seja, 30,2% do atendimento municipal (54.944 matriculados em toda a rede em abril último) é destinado às crianças de 3 meses a 6 anos de idade<sup>2</sup>. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas responde hoje por mais de 1/4 das vagas de ensino fundamental, cerca de 70% do atendimento de educação infantil do Município<sup>(3)</sup> e 100% do atendimento público desta faixa etária já que, no início do ano, foi extinta a oferta de pré-escola estadual.

O Município de Campinas mantém 95 unidades de pré-escola responsáveis pelo atendimento de 13.974 crianças de 4 a 6 anos, e 54 unidades de Centro Infantil atendendo a cerca de 7.200 crianças de 0 a 6 anos em período integral. Até abril de 94, a Secretaria expandiu o atendimento em 3.000 vagas, cerca de 17% em relação ao ano de 1992. Apesar disso, ainda existe aproximadamente 5.400 crianças na fila de espera aguardando vagas em creches e pré-escolas, sendo que 49% desta demanda refere-se à faixa etária de zero a 4 anos.

Atualmente cada criança matriculada nos Centros de Educação Infantil tem um custo aproximado de US\$ 70, enquanto, que na pré-escola, o custo de período integral é de US\$ 50 e de US\$ 28 em meio período.

### IV. O quadro profissional e de apoio

O quadro profissional e de apoio em 1993 era composto por, além de coordenadores pedagógicos; 8 supervisores e 46 orientadores pedagógicos:

780 professores, ou seja, 36,82% da categoria e 16,2% do conjunto dos profissionais que atuam na Secretaria de Educação. (Isto significa que o número de professores que se dedicam à educação infantil triplicou em relação à 1988 e é 36,0% maior do que 1991);

857 monitores, ou seja, 42% de todo o pessoal de apoio alocado em unidades educacionais;

44 administradores de creche. Esta categoria é oriunda do antigo modelo afeto à Secretaria de Promoção Social e que não foi extinta com a vinda para a Educação;

162 cozinheiras, 62 ajudantes de cozinha e 312

2 Fonte: Departamento de Pesquisa e Planejamento. Secretaria Municipal de Educação de Campinas, abril de 1994.

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação de Campinas, A Educação em Campinas: equidade com qualidade. Campinas, abril de 1994.

serventes.

Recentemente a Secretaria de Recursos Humanos juntamente com a Secretaria de Educação e as Secretarias de Ação Regional, elaborou uma proposta de módulo para unidades de Educação Infantil, no que refere ao quadro do pessoal. O módulo básico propõe que para o berçário 1 (crianças de 3 meses a cerca de 1 ano), a proporção seja de cinco crianças para 1 monitor e no berçário 2, sete crianças para 1 monitor, um professor divide sua jornada de 4 horas entre os berçários 1 e 2, enquanto os monitores estão presentes durante todo o período de permanência das crianças. A partir do maternal 1, as crianças têm 4 horas de convívio diário com o professor e no restante de seu tempo ficam sob responsabilidade do monitor. No maternal 1 e 2 há, respectivamente, 12 e 15 crianças por monitor. A partir do maternal 3, cada monitor se responsabiliza por 30 crianças.

#### V. A construção de uma política de atendimento pedagógico

Já nos referimos ao avanço que representa em relação a maioria dos municípios brasileiros o assentado na Lei Orgânica de Campinas no que diz respeito ao atendimento da criança de 0 a 6 anos de idade. Mas, se isto é assim, muito ainda há por fazer para a superação do antigo caráter das creches. Com o apoio de um estudo elaborado no início de 1993<sup>4</sup>, são propostas as seguintes medidas:

(1<sup>a</sup>) Incentivo à captação de recursos não orçamentários principalmente no que diz respeito à expansão do atendimento de creche, incluindo participação da iniciativa privada, de órgãos governamentais, de contribuições dedutíveis do imposto de renda e outras.

(2<sup>a</sup>) Expansão gradativa da oferta de pré-escola lembrando que a universalização do atendimento é meta de longo prazo e que não deverá comprometer o cumprimento da obrigatoriedade do oferecimento do ensino fundamental a todos que dele necessitem.

(3<sup>a</sup>) Correção das distorções entre a capacidade, a matrícula, a frequência e a demanda acumulada

de cada equipamento visando à otimização sem perda de qualidade.

(4<sup>a</sup>) Elaboração de critérios de admissão que, respeitando o direito à educação infantil, privilegie a demanda mais carente.

(5<sup>a</sup>) Incentivo à participação da comunidade na gestão dos equipamentos através da criação e/ou fortalecimento dos Conselhos de Escola.

(6<sup>a</sup>) Redefinição do perfil exigido em futuros concursos para preenchimento de vagas para monitores de educação infantil.

(7<sup>a</sup>) Valorização dos direitos e deveres do servidor municipal, resgatando-se a sua dignidade profissional.

(8<sup>a</sup>) Análise, com cada uma das Diretoras, da situação do equipamento sob sua responsabilidade, possibilitando o preenchimento de vagas ociosas, e identificação de necessidades de manutenção e pequenos reparos, casos de disfunção de seus funcionários e definição de critérios mais homogêneos para a composição da lista de espera.

(9<sup>a</sup>) Definição do quadro de profissionais que deve atuar em cada um dos Centros de Educação Infantil e elaboração de estudos para a adoção de módulos de pessoal a serem alocados em cada equipamento.

(10<sup>a</sup>) Definição de prioridade de atendimento e elaboração de critérios para a composição da lista de espera. Sugere-se a priorização do atendimento à criança filha de mãe trabalhadora. Considerando que não é possível, no momento, a universalização do atendimento de 0 a 6 anos, todo esforço deve ser feito para incorporar a demanda mais carente.

Recentemente foi adotado como critério prioritário a matrícula de crianças desnutridas que são enviadas, através de notificação compulsória, pelos Postos de Saúde ao Centro Infantil mais próximo da moradia da criança. Estas crianças, além do acompanhamento médico e da frequência nas creches, têm acompanhamento familiar sob responsabilidade de assistentes sociais. Trata-se de uma proposta de atuação integrada de Saúde, Educação e Ação Social operacionalizada através da Direto-

<sup>4</sup> POMPEU DO NASCIMENTO, M. E.. Diagnóstico preliminar da situação da educação infantil no Município de Campinas. Campinas, Secretaria Municipal de Educação. Abril de 1993.

ria Social das Secretarias de Ação Regional.

(11<sup>a</sup>) Qualificação em serviço: sugere-se, mediante parcerias com as Universidades e órgãos governamentais, capacitar, em especial, o Monitor.

Durante o ano de 1993, foram capacitados 65% dos monitores, e, 80 dos 780 professores participaram de grupos de estudos. Em 1994, estão envolvidos nesses grupos 210 professores e pretende-se promover a formação em serviço de todos os monitores<sup>(5)</sup>.

(12<sup>a</sup>) Atuação integrada das Secretarias de Educação, Saúde, Cultura e Promoção Social principalmente no que diz respeito à expansão do atendimento de creches. Como ação concreta em relação a esta meta, além da ação integrada no que diz respeito às crianças desnutridas, pode-se atar o projeto "Creche Comunitária", que objetiva a participação da comunidade na operacionalização da creche através do apoio técnico-pedagógico da Secretaria de Educação. O projeto inclui duas frentes de atuação: a Prefeitura doa o terreno, a iniciativa privada constrói a creche, ou a comunidade que já tem uma creche em funcionamento precariamente no bairro e a iniciativa privada amplia ou reforma a creche. Seja qual for o tipo de parceria as creches comunitárias serão atendidas pelo Programa de alimentação<sup>(6)</sup>.

(13<sup>a</sup>) Definição de competências de cada Secretaria.

(14<sup>a</sup>) Definição de currículo articulado com o ensino fundamental.

Finalmente, antes de encerrar minha exposição, creio ser necessário chamar a atenção para alguns perigos para a educação infantil decorrentes da demora da aprovação da nova LDB. O primeiro é a possibilidade de novamente se retardar a elaboração de uma política de educação nacional para o setor. Isto agrava-se na medida em que a esfera pública responsável pela implementação dessa política, ou seja os municípios, já elaboraram suas leis orgânicas. Sem parâmetros claros, a não ser o de que são responsáveis pela oferta de educação infantil, cada município acabou por elaborar diretrizes

para o setor segundo a sensibilidade local para a questão. Assim, na elaboração das leis orgânicas em municípios onde o atendimento no setor já era uma realidade antes da Constituição, houve o cuidado de assentar parâmetros para uma política local para o setor. O mesmo não ocorreu em outras leis orgânicas em que embora o direito seja reconhecido, poucos indícios apresentam de como ele será viabilizado pelo poder público municipal.

Uma das consequências de longo prazo da inexistência dessa política nacional poderá ser a reprodução das discrepâncias de qualidade e atendimento que ocorrem no País em relação aos outros níveis de ensino. É bastante provável que, dentro de alguns anos, tenhamos municípios que já universalizaram o atendimento da demanda por educação infantil enquanto outros sequer terão condições de implantar programas assistenciais

É ainda provável que os municípios acabem por privilegiar a implantação ou o aprimoramento da pré-escola em detrimento da creche, na medida em que não há uma fonte de recursos específicos para a implantação de um serviço (a creche) que, por suas características tem um custo bastante elevado. Haverá ainda o perigo de que muitos municípios, apesar de terem manifestado vontade política em relação à necessidade de uma política duradoura para o setor, percam o fôlego para implantá-la. Neste caso a creche será a mais prejudicada pelos motivos já apontados. Na verdade, municípios que usaram assentar em suas leis orgânicas o caráter educativo da creche encontram-se hoje no dilema de fazer de conta que o serviço é mais do que assistencial ou de destinarem recursos do ensino fundamental e das pré-escolas para as creches. Em uma frase, para assegurar um direito constitucional - a creche - acabam por agir inconstitucionalmente desviando recursos de um setor para outro.

Assim, formulo votos para que o presente Simpósio propicie condições para o enfrentamento das questões apontadas e mais uma vez agradeço a rara oportunidade de discuti-las.

<sup>1</sup> (Os dados apresentados neste item foram fornecidos pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação - Campinas.

<sup>6</sup> Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Campinas. A Educação em Campinas: equidade com qualidade. Campinas, abril de 1994. Pág 2

## POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE (MG)

*Livia Maria Fraga Vieira \**

### A CRIANÇA PEQUENA É CIDADÃ

Na sociedade brasileira atual, a educação infantil em creches e pré-escolas é reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do Estado.

Este reconhecimento se expressa na Constituição Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente (EC A), na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ora em tramitação no Senado Federal.

Nessa nova legislação, resultado e conquista de luta social, a educação da criança pequena é concebida como primeira etapa da educação básica, complementar à ação da família, e fundamentada numa concepção de criança como construção do seu conhecimento.

Creches e pré-escolas devem, portanto, possibilitar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, além de promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Tornar realidade tais conceitos norteadores da educação infantil é tarefa do Município. A ele se atribuiu, em relação à Educação, atuar **prioritariamente** no ensino fundamental e pré-escolar, o que inclui creches, em cooperação técnica e

financeira com Estados e União.

Acompanhando os avanços dessas legislações mais recentes e articulada com outras esferas governamentais, com o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e com organizações da sociedade civil, a Prefeitura de Belo Horizonte - gestão Frente BH Popular - elegeu a criança e o adolescente como prioridades, integrando a educação da criança pequena nesse compromisso social.

O Governo da Frente Popular, ao assumir esse compromisso, deverá evitar ações pontuais, insistir na articulação entre áreas e na formulação de uma política global para a guarda, o cuidado, a socialização e a educação da criança de zero a seis anos.

O presente documento apresenta propostas da Secretaria Municipal de Educação, elaboradas em consonância com os trabalhos da Comissão Municipal de Política de Educação Infantil/PBH.

### CRECHES E PRÉ-ESCOLAS EM BELO HORIZONTE: situação atual

Em Belo Horizonte, a criança de zero a seis anos é acolhida em duas redes diversas de atendimento. Estas redes não se diferenciam apenas pela sua vinculação institucional, mas também pela organização dos serviços, pelo pessoal que utiliza, pela origem social e faixa etária das crianças que atende

\* Representante da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Belo Horizonte - MG

e pelos objetivos mais evidentes dos serviços aí desenvolvidos.

A rede converuada, constituída por 146 creches e centros infantis comunitários ou filantrópicos, vincula-se à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Nela, os educadores infantis não possuem formação específica para a função - 34% não completaram o 1º grau e mais de 30% não têm o 2º grau completo. 50% trabalham sem carteira assinada. Embora essas creches recebam 18.000 crianças de zero a 14 anos, em tempo integral e parcial, mais de 50% estão na faixa etária de quatro a seis anos. Em geral, essas crianças são atendidas em espaços organizados de forma precária e não têm, no seu cotidiano, acesso a brinquedos e a programações de cunho educativo. Na creche os objetivos mais evidentes são assistenciais.

A rede pública de pré-escolas, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, é constituída por dez jardins de infância, 148 classes infantis anexas às escolas municipais de 1º grau e 61 classes funcionando em creches, organizadas pelo programa "**Adote uma Creche**" com professores da rede municipal. Nessa rede são escolhidas apenas 8.337 crianças. Elas são atendidas em tempo parcial e se concentram na faixa etária de seis anos. Os professores do quadro da Educação desenvolvem atividades de cunho educacional e preparam as crianças para a alfabetização. Aí as crianças têm maiores possibilidades de acesso a recursos pedagógicos - livros, materiais e jogos - em espaços mais adequadamente organizados. Na pré-escola sobressaem os objetivos educacionais.

A Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, mantém atualmente convênios com 61% das creches não-governamentais existentes no município, repassando recursos financeiros que cobrem 84,2% da clientela de zero a seis anos, acolhida nessas creches. O valor do per-capita, repassado mensalmente para as atuais 13.250 crianças, é de 18.87 dólares e cobre despesas com pagamento de pessoal e alimentação.

O atendimento nessas creches não chega a atingir 5% das 304.000 crianças de zero a seis anos,

oriundas de famílias de classes populares, que auferem até quatro salários mínimos mensais. Como a maioria das crianças concentra-se, nessa rede, na faixa de idade de quatro a seis anos, pode-se considerar que as creches conveniadas têm se constituído numa rede paralela de ensino pré-escolar, funcionando precariamente para clientela mais pauperizada.

Nas pré-escolas, se consideramos as redes municipal, estadual e particular, o atendimento em números é mais significativo. Em 1993, 30% do total de 162.515 crianças de quatro a seis anos frequentaram essas 3 redes. Entretanto, a participação do município é ainda muito pequena. Ele garantiu apenas 14% das vagas oferecidas pela rede pública (municipal e estadual) e particular em Belo Horizonte.

Este rápido panorama mostra que, além de expandir vagas na pré-escola e melhorar a qualidade da educação da criança pequena, é preciso que o município contemple em seus objetivos a articulação política e pedagógica dessas 2 redes - creches conveniadas e pré-escolas públicas - construindo coletivamente um projeto de educação para a criança desde os primeiros meses de vida até a idade escolar. Isto significa afirmar a creche como espaço de educação, buscando romper com um atendimento que discrimina e apenas setores mais pobres da população.

## **OBJETIVOS DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Levando-se em conta a realidade do atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas no município, uma Política de Educação Infantil em Belo Horizonte deve ser pensada em duas direções: investimentos em quantidade e em qualidade. Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação definiu como prioridade alcançar os seguintes objetivos:

ampliar o atendimento da criança de seis anos em pré-escolas municipais;

contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças e famílias em creches e pré-escolas, tanto públicas como conveniadas.

## DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS

A - Expandir oferta de vagas na pré-escola é:

Prever nas novas escolas de 1º grau da rede municipal, no mínimo, duas salas para funcionamento de turmas regulares de ensino pré-escolar;

Investir na implantação de turmas de ensino pré-escolar em escolas municipais situadas em áreas de pobreza absoluta;

Implantar novos Jardins de Infância (escolas-pólo de educação pré-escolar), vinculados aos Centros de Educação Infantil a serem criados nas nove Regionais;

Otimizar oferta de vagas para crianças de seis anos nas escolas-pólo de educação pré-escolar existentes, através de reformas e ampliações;

Reorientar o Programa Adote uma Creche, ampliando e inserindo as turmas de pré-escolar que funcionam em creches no sistema municipal de educação, segundo definição de padrões mínimos de referência;

Otimizar oferta de vagas existentes no município através de ação articulada dos sistemas municipal e estadual, definindo-se conjuntamente critérios de admissão de alunos;

Reconceituar o atendimento atual em pré-escolas públicas e creches conveniadas, promovendo racionalização na aplicação de recursos financeiros e na lotação de pessoal.

B - Melhorar a qualidade do cotidiano de crianças pequenas em creches e pré-escolas é:

Participar do esforço de articular ações e integrar serviços das áreas de Educação, Saúde, Abastecimento & Alimentação, Cultura, Esportes e Desenvolvimento Social & Assistencial;

Valorizar, formar, qualificar e profissionalizar educadores infantis em creches e pré-escolas, oferecendo a elas oportunidades de elevar a sua escolaridade e ampliar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento e educação infantis;

. Propor padrões de qualidade para creches e pré-escolas, aplicáveis e adequados, tendo sempre como referência as necessidades e desejos da criança, a valorização dos profissionais, a participação das

famílias, a gestão democrática dos serviços e a melhoria da infra-estrutura urbana nos arredores;

Possibilitar que as crianças, desde os primeiros meses de vida, tenham acesso a materiais pedagógicos diversos, a livros infantis, a ambientes organizados segundo suas necessidades de movimento e cuidado;

possibilitar que as crianças tenham acesso à cultura e ao mundo simbólico, lendo e escrevendo o mundo à sua maneira, experimentando a cooperação e a solidariedade, construindo sua identidade e sua autonomia;

participar do esforço de viabilizar sistemas de parceria com Universidades, ONG e setor privado para a formulação, a ação e o financiamento de políticas e de programas de atendimento à criança pequena no município, explorando estratégias diferenciadas que permitam alcançar os objetivos principais;

Buscar articulação entre serviços e produção de conhecimentos pela participação de centros de ensino e pesquisa;

.Garantir a participação da sociedade no planejamento e na gestão da política de educação infantil.

## AÇÕES PRIORITÁRIAS DA SMEd/PBH

Criação de um Centro de Educação Infantil (CEI) em cada uma das nove Regiões Administrativas de Belo Horizonte;

.Ampliação do ensino pré-escolar para as crianças de seis anos, através de turmas de pré nas escolas de educação fundamental e nas escolas infantis pólo (jardins municipais);

Reestruturação e reorientação do programa Adote uma Creche;

Capacitação de profissionais que atuam em Educação infantil no município, em creches conveniadas e pré-escolas públicas, através de amplo Projeto de Capacitação, realizado em parceria com a Secretaria municipal de Desenvolvimento Social, com o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/FAE/MEC, com a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE) e da Equipe de Creche da Fundação

Carlos Chagas de São Paulo;

Elaboração, com a colaboração dos profissionais da rede municipal de educação, das creches conveniadas e daqueles que vêm contribuindo para a construção de um conhecimento sobre esta etapa da educação e do desenvolvimento infantil, de uma orientação curricular para as diversas formas de atendimento da criança de zero a seis anos, considerando a pluralidade cultural do meio em que essa criança se insere.

Com estas prioridades, a Secretaria Municipal de Educação está sinalizando para, a longo prazo, garantir a toda população, uma escolaridade que se inicie aos seis anos e continue sem interrupção, pelo menos até a 8<sup>o</sup> série do ensino fundamental.

A responsabilidade desta Secretaria com a educação que vem sendo oferecida nas creches conveniadas às crianças em sua primara fase de desenvolvimento, se fará através de diferentes atividades que serão realizadas nos Centros de Educação Infantil.

### **O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Proposta**

Os Centros de Educação Infantil se organizam em quatro eixos fundamentais:

Ele se constitui como centro de educação infantil pré-escolar para crianças de quatro a seis anos. Presta serviços diretos à criança nesta faixa etária, pela oferta de vagas nesta etapa do ensino, organizada no mínimo em oito turmas, funcionando em dois turnos diurnos, recebendo um total de 400 crianças. Nele funciona, portanto, uma escola infantil pólo, o que contribui para o esforço de ampliação de oportunidades de acesso ao ensino pré-escolar.

Ele se constitui como centro de referência e formação em serviço (capacitação pedagógica contínua) para os educadores infantis, que operam em creches e pré-escolas na área de sua jurisdição. A equipe técnica do CEI, composta por profissionais habilitados, tem por tarefas:

-Acompanhar, supervisionar, avaliar e fiscalizar creches e pré-escolas, a partir de planos e projetos de trabalho estabelecidos entre equipe e equipamentos sociais (diretoras, coordenadoras e educadoras

de creches e pré-escolas);

-Propor e oferecer estratégias de capacitação em serviço de educadores infantis em creches e pré-escolas;

-Promover atividades coletivas com as crianças nas próprias creches, como estratégia de capacitação em serviço.

O Centro de Educação Infantil deve oferecer, aos educadores infantis, cursos educativos necessários à formação permanente, pela organização de biblioteca de livros, revistas, cartilhas e de acervo de vídeo, com serviço de empréstimo de materiais e equipamentos pedagógicos às creches e pré-escolas, além de oferecer infra-estrutura básica para realização de cursos, encontros e treinamentos.

O CEI deve possibilitar ao educador infantil em creches e ao professor da pré-escola oportunidades de refletir sistematicamente sua prática, através da interação com seus pares e especialistas na área, bem como aprofundar temas específicos.

Ele se constitui como centro de cultura e recreação, oferecendo ao público infantil condições de acesso a livros e revistas; a vídeos e outros recursos audiovisuais, a brinquedos, brincadeiras e jogos. Nele funciona, portanto, uma biblioteca para crianças, uma brinquedoteca e um parque infantil (área descoberta e coberta para recreação livre e orientada).

Além de ser um espaço aberto ao público infantil em geral, tanto a biblioteca, como a brinquedoteca e o parque infantil devem se organizar para receber crianças de creches e pré-escolas de sua Regional, acompanhadas de suas educadoras/professoras, de modo que as mesmas possam participar de atividades culturais e pedagógicas, adequadas à ampliação e diversificação de suas experiências. Estas experiências pretendem igualmente se constituir como estratégia de capacitação em serviço de educadoras/professoras.

Ele deve, ainda, propor e contribuir para a organização de eventos e comemorações sócio-culturais, como experiência comunitária significativa para as pessoas do seu entorno. Constitui-se como centro articulador das ações nas áreas de educação, bem estar social, saúde, abastecimento e alimentação, cultura e esportes.

### **METAS PARA 1996**

Implantar e manter 9 Centros de Educação Infantil:

5 **CEI** em 1995

4 **CEI** em 1996

Duplicar a oferta de vagas na pré-escola para

crianças de 6 anos;

.Capacitar em serviço, em parceria com as instituições envolvidas no Projeto de Capacitação de Educadoras infantis em Belo Horizonte, 1500 educadoras/professoras de creches conveniadas e pré-escolas;

Habilitar, através de curso regular, 80 educadoras infantis em creches conveniadas.

# Proposta pedagógica e currículo da Educação Infantil



**PAINEL**

**Expositores:**

*Zilma Moraes Ramos Oliveira*

*Solange Leite Ribeiro*

*Olgair Gomes Garcia*

**Coordenação:**

*Euclides Redin*

## A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PELO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA: ESTRATÉGIAS PARA PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Zilma de Moraes de Oliveira \**

A ênfase na melhoria do trabalho realizado na pré-escola tem tido como um de seus correlatos a discussão de como se pode criar condições para que os professores se apropriem de uma concepção dinâmica de currículo, aprimorando sua prática pedagógica. De fato, a formação continuada dos professores em exercício não é apenas uma necessidade decorrente de um aprendizado precário ou desatualizado dos fundamentos teórico-metodológicos historicamente construídos na área da Educação Infantil. Tal formação *é um direito* do professor, devendo estar ligada a um plano de carreira e de jornada do trabalho docente.

Pude acompanhar de perto certas iniciativas ocorridas na Grande São Paulo. Supervisionei as equipes de técnicos e representantes dos professores da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo na elaboração de um documento básico orientador de uma proposta integrada de trabalho em creches e pré-escolas.<sup>(1)</sup> Pontos básicos deste trabalho foram: a ampla participação de todos os que atuavam na rede municipal de educação, a preocupação em sistematizar o conhecimento das práticas pedagógicas mais condizentes e que já estavam sendo cotidianamente testadas e aperfeiçoadas, particularmente nas pré-escolas, e no fato (infelizmente ainda raro) de que as duas equipes - a de creche e a de pré-escola - buscaram se articular para

elaborar uma única orientação do trabalho pedagógico. Com isto uma séria experiência de formação em serviço foi propiciada.

Tive a oportunidade de participar de experiência semelhante no Departamento de Educação, Esporte e Cultura da Prefeitura Municipal de Diadema. Neste, a partir de um trabalho inicial que envolveu todos os educadores das creches municipais diretas (na época, aproximadamente 50 pessoas com diferentes níveis de experiência profissional e de escolaridade) no estudo de elementos teóricos básicos acerca do desenvolvimento infantil, supervisionei a elaboração pelos diretores, que iam discutindo suas propostas com os educadores de suas creches, de um documento em que eles iam delineando os pontos básicos de trabalho naquelas instituições. Novamente, a estratégia de acompanhar o registro de uma experiência coleti va de trabalho atuando como um crítico-cúmplice dos educadores na explicitação daquilo que acreditavam poder ser a diretriz orientadora de seu fazer cotidiano, possibilitou-lhes (e a mim também) um grande crescimento profissional, capacitando ainda os diretores para coordenar pedagogicamente o trabalho realizado. Apesar desta segunda experiência não ter podido na época superar as históricas barreiras que têm separado o trabalho nas creches daquele realizado nas pré-escolas, ela contribuiu para socializar com os educa-

\* Professora doutora da FFCL de Ribeirão Preto - USP e coordenadora do GT - Educação de crianças de zero a seis anos da ANPEd. 1992-1994.

<sup>1</sup> São Bernardo do Campo. Secretaria Municipal de Educação. A Educação Infantil em São Bernardo do Campo. 1992.

dores de creche, de uma forma que acredito autônoma, os fundamentos teóricos da área de educação infantil, dos quais eles se encontram apartados.

Neste Seminário, a apresentação da experiência do Estado da Bahia, em que um projeto concebido a nível central foi divulgado para os professores das escolas dos diversos municípios, e a da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, em que foi privilegiado um debate desde o início descentralizado com grupos de professores, os grupos de formação, que se reuniam periodicamente para repensar a própria prática fazendo uma reorganização curricular, sintetizou duas posições instigantes. Por um lado pesa a preocupação com a precária base teórico-profissional dos professores e a necessidade destes se apropriarem de um modelo como ponto para alcançar a autonomia e, por outro, a ênfase é dada no conhecer e partir de onde o professor, de uma rede de ensino já muito trabalhada anteriormente no sentido de um aprendizado de modelos. está e auxiliá-lo a tomar decisões e assumir todo o projeto de autoria.

As estratégias voltadas para a discussão, reformulação e apropriação de diretrizes curriculares devem ser diversificadas, sem, todavia, ser objeto apenas de programas emergenciais, fragmentados e divorciados de avaliações críticas.

Recentemente, contribuí para a elaboração de uma proposta curricular para pré-escolas, junto com as Professoras Elba Sá Barreto, Monique Dehenzelin e Regina de Assis, dentro do Projeto Inovações do Ensino Básico - Programa de Expansão e Melhoria da Educação Pré-escolar da Região Metropolitana de São Paulo, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Consideramos que apresentar uma proposta serviria como ponto de partida para que os professores de cada escola, com diferentes níveis de formação e experiência, elaborassem seu pró-

prio projeto pedagógico, incorporando a ele as próprias vivências e constatações feitas com os alunos e suas famílias. Tal proposta seria debatida no processo de formação continuada dos professores que integrariam o projeto e que deve ocorrer via cursos de aperfeiçoamento, oficinas instrumentais, grupos de supervisão onde se discute registros da prática, seminários periódicos e atividades de capacitação à distância envolvendo vídeos e publicações periódicas.

Acredito que se deve garantir a socialização de informações e conhecimentos, para o professor não ser expropriado de um saber coletivamente elaborado, trabalhando o comprometimento que ele tem com certas diretrizes políticas e técnicas, além das condições materiais e técnicas para tal formação.

A formação continuada deve fazer uma articulação entre teoria e prática que amplie as possibilidades de trabalho docente junto aos alunos. Deve levantar pontos de reflexão - confronto de divergentes pontos de vista, partilha de dúvidas mas também de projetos - discutindo as representações dos professores como importantes elementos mediadores de sua atuação e a forma como os mesmos se apropriam das teorias, superando práticas irrefletidas e fragmentadas. O importante é garantir que uma visão de desenvolvimento infantil fundamentada em pesquisas se articule com a ação pedagógica, e que as condições de trabalho do educador - o arranjo espacial e o material que dispõe para trabalhar, a existência ou não de momentos de planejamento, e seus salários, dentre outras - sejam constantemente reavaliadas.

Tem-se assim as condições para um criativo desempenho docente e para que cada professor e equipe de professores com o diretor e outros técnicos na interação com a comunidade de pais construa seu projeto de trabalho pedagógico.

## PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAHIA

*Solange Leite Ribeiro \**

Na intenção de atender a uma das diretrizes básicas da Secretaria da Educação e Cultura, qual seja a de garantir a melhoria da qualidade de ensino, a Gerência de Educação Infantil, do Departamento de Ensino, iniciou no primeiro ano da atual gestão administrativa (1991/1994) um trabalho de capacitação em serviço dos profissionais da Educação Infantil, tendo como suporte básico o Programa Professor da Pré-Escola, do MEC.

O contato direto com grande número de professores da pré-escola, a análise dos seus planos de aula e a observação de sua prática, possibilitaram um diagnóstico da situação técnico-administrativa da Pré-Escola da Rede Estadual. As atividades propostas às crianças, geralmente objetivavam "preparar para a vida", para o desenvolvimento integral da pessoa, para o ingresso no 1º grau. Ou seja, revelava uma intencionalidade preparatória.

Além desta função preparatória, observa-se o caráter assistencialista existente: "assistir" às necessidades básicas das crianças - como alimentação e higiene - suprir suas carências afetivas, emocionais e cognitivas.

Mas, "... acreditamos que os cuidados com as crianças ganham outras amplitudes e sentidos quando a escola de educação infantil revela sua função, que é a transformação cultural dos objetos de conhecimento. Sem deixar de alimentá-las com comida, os professores podem também alimentá-las com informações. Sem deixar de cuidar da higiene físi-

ca, o professor cuidará também da higiene mental - sua e dos alunos - na medida em que todos estarão em um ambiente efervescente de criação e descoberta; e finalmente os professores e as crianças poderão demonstrar e exercer os seus afetos em situações de trabalho cooperativo.

Em outras palavras, temos na educação infantil a oportunidade de juntar a fome com a vontade de comer, satisfazendo a necessidade e o desejo.<sup>TM</sup>

Foi a constatação do compasso entre a prática pedagógica das classes de pré-escola e o que atualmente é exigido, teoricamente, para este segmento, fruto dos avanços conceituais da psicologia infantil e da epistemologia, que determinou a necessidade urgente de revisão da prática pedagógica.

E preciso que os conceitos (de homem, de processo ensino/aprendizagem, de escola etc) que sustentam a prática docente, sejam reconhecidos e refletidos pelos próprios professores. Para tanto optou-se, como estratégia, pelo estudo e pela reflexão da prática.

A Proposta Curricular da Educação Infantil da Secretaria da Educação e Cultura foi então elaborada durante o ano de 1992, pela professora Monique Deheinzelin, com ampla participação de técnicos da Gerência de Educação Infantil (GEI), do Departamento de Ensino (DEE) e de representantes dos professores das classes de pré-escola do Estado.

Tal documento atende à necessidade de

\* Gerente de Educação Infantil da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

<sup>1</sup> DEHEINZELIN, Monique. "Uma Proposta Curricular de Educação Infantil". SEC/BAIDA, 1993.

aprofundamento teórico-metodológico, buscando reunir informações que possibilitem aos professores o domínio de sua arte. O conhecimento das características do desenvolvimento infantil e o domínio dos conteúdos com os quais vão trabalhar, constituem-se no maior instrumento de trabalho do professor.

A proposta Curricular da SEC compõe-se de duas referências:

A primeira é o Marco Curricular, um sistema de ideias e conceitos que dão origem e consistência ao trabalho do professor; a segunda, o Projeto Curricular, que contém especificações metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da intencionalidade do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências e das Artes.

Uma vez elaborado o documento, novos desafios se apresentam:

-Como transformar a Proposta Curricular em real instrumento de trabalho do professor?

-Como fazer para que informações contidas na Proposta Curricular permitam ao professor olhar para sua prática e refletir sobre ela?

Escolhemos como estratégia de implantação da proposta o próprio Programa de Qualificação de Recursos Humanos da Educação Infantil, iniciado em 1991.

O momento era outro, apresentando-se a necessidade de ampliação do programa e o envolvimento de outros profissionais ligados direta ou indiretamente à educação da criança. Para esta ampliação buscamos a parceria com o UNICEF e com as universidades.

Assim sendo, o Estado foi dividido em 14 Núcleos de Capacitação, tomando-se como critério de formação do núcleo a existência de uma unidade de ensino superior na região. Com o apoio das quatro universidades estaduais e do UNICEF, foi possível expandir o Programa de Qualificação a todas as 33 Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC) e envolver outros profissionais, além do professor regente.

Para tanto, foi utilizada a seguinte estratégia:

-2 mil professores de classes de pré-escola (50%) participaram de um curso modular de 120 horas,

tendo como docentes professores das universidades estaduais. Os professores regentes que fizeram este curso assumiram a função de coordenadores de Grupos de Estudos, compostos pelos demais professores da pré-escola. Esses grupos se reúnem quinzenalmente para estudar e refletir a prática, no horário de Atividade Complementar;

-66 técnicos (100%) das Diretorias Regionais de Educação e Cultura, responsáveis pelo acompanhamento das classes de pré-escola, cursaram 240 horas, incluindo o curso destinado aos professores;

-846 diretores de escolas (43%) em curso de 24 horas, visando à conscientização da importância da educação da criança de 4 a 6 anos, transmitindo-lhes também uma visão geral da Proposta Curricular e do trabalho que vem sendo realizado com o professor. Esta ação contou com o apoio direto do UNICEF/Ceará;

-506 professores dos Cursos de Magistério (2º grau) em Curso para Formadores de Educadores Infantis, com carga horária de 24 horas. Este curso teve como docentes 10 professores dos cinco Institutos de Educação, que participaram anteriormente de um curso de 40 horas com a professora Stela Napolini, do UNICEF/Ceará;

-36 professores das quatro universidades estaduais atuaram como docentes nos cursos destinados aos professores regentes e diretores. Para tanto, participaram de cinco encontros, num total de 80 horas, com a consultoria da autora da Proposta Curricular. Objetivando envolver os diretores de unidades escolares, foi realizado um encontro de 24 horas com a professora Stela Napolini, consultora do UNICEF/Ceará e com os docentes das universidades;

-Em parceria com o UNICEF e com o Instituto de Rádio-Difusão Educativa da Bahia (IRDEB), ligado à SEC, foram preparadas vinhetas para rádio que foram distribuídas pelas emissoras de rádio das quatro regiões do Estado, objetivando informar aos pais e à comunidade em geral, quais as necessidades e os direitos da criança, especialmente o direito à educação pública de boa qualidade.

Acreditamos, sinceramente, na efetividade do trabalho realizado pela Educação Infantil da Rede Estadual da Bahia, nos últimos quatro anos, pnci-

palmente em virtude de algumas escolhas que foram feitas, a saber:

-A elaboração de uma Proposta Curricular nos primeiros anos de gestão administrativa;

-Uma Proposta Curricular que vai muito além de um elenco de sugestões de atividades. Trata-se de um documento que permite a democratização do conhecimento com o professor, o que restabelece parte da dignidade e auto-estima;

-Uma parceria com instituições como o UNICEF, universidades e prefeituras, sem a qual seria impossível a interiorização das ações, num Estado tão vasto territorialmente;

-A escolha dos docentes entre profissionais das universidades e instituições de educação da própria região, o que a médio prazo permitirá uma alteração nos cursos de formação de educadores dessas instituições, num contínuo processo de pesquisa e extensão;

-O envolvimento, no Programa de Qualificação, de técnicos da DIREC e diretores de UE, responsáveis por uma série de decisões administrativas e pedagógicas importantíssimas para a qualidade da Educação Infantil;

-A difusão de informações aos pais e comunidade em geral, através do veículo de comunicação de maior penetração - o rádio - a fim de mobilizar os cidadãos a exercerem o seu direito à educação pública de boa qualidade, desde a mais tenra idade, como garante a Constituição.

Sabemos que a descontinuidade administrativa é um dos maiores males dos setor público, mas esperamos que tenhamos conseguido tocar na alma das pessoas, pois só assim não teremos mais retrocessos.

E como disse a professora Marize Aparecida Coelho Alves, de Vitória da Conquista:

"Nesse momento, vivemos uma nova história. Professores trabalham laboriosamente numa busca interminável de descobertas e trocas. Tudo está em constante mudança. Estamos descobrindo o valor que cada um tem: o aluno, o professor, a escola, a nossa língua.

"Agora estamos nos questionando e, muitas vezes, nos condenamos.

"Mas estamos descobrindo novas saídas. Estamos percebendo que a pré-escola é o espaço de construção, de crescimento e de trocas."

## **A CONSTRUÇÃO, EM PROCESSO, DE UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, DE 1989 A 1992**

*Olgair Gomes Garcia \**

O trabalho, objeto desta exposição, foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão 89/92 junto a educandos (crianças de 4 a 6 anos) e educadores (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais de alunos) das 324 EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), 91 PLAMEDIs (classes de atendimento a crianças de 6 anos em escolas de 1<sup>o</sup> grau) e 278 Classes Comunitárias<sup>1</sup> e está registrado no Documento de SME (Secretaria Municipal de Educação) "Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil 1989-1992".

Para contextualizar esta experiência, o marco de referência é o ano de 1989, quando o Professor Paulo Freire estava à frente da SME. Na definição da política educacional, quatro metas foram fixadas como prioritárias - a democratização do ensino, o atendimento à demanda, a qualidade do ensino e a educação de jovens e adultos trabalhadores. No esforço para concretizá-las é que fomos também buscando "mudar a cara da escola".

Desde o início tínhamos muito claro que o desejo de uma escola pública de qualidade era também anseio dos que a frequentavam cotidianamente e dos que nela sonhavam poder ver os filhos. Tínhamos também clareza de que, para "mudar a cara da escola" que ali estava, era necessário olhá-la na sua singularidade, nas suas limitações e carências,

na sua história de abandono e omissão, no seus desejos e necessidades, no seu projeto esquecido ou sufocado. Por isso, a mudança precisava ser gerada de dentro de cada escola e não a partir de um modelo único e igual para todas, imposto de fora pela Administração.

Das quatro metas prioritárias, enfocaremos, nesta exposição, a qualidade de ensino. No que diz respeito a esta meta, que incluía a valorização do educador (salário e carreira), o trabalho se desenvolveu através de duas frentes intimamente relacionadas: a formação permanente do educador e o movimento de reorientação curricular.

Concebendo a educação como prática social humanística, científica, crítica e libertadora, no caso do atendimento à educação da criança de 4 a 6 anos procuramos, desde o início, mostrar aos educadores a nossa intenção de, junto com eles, no processo, construirmos uma proposta curricular para a educação infantil, cujo princípio básico seria a participação.

Assim, através de um projeto de formação do educador e do movimento de reorientação curricular, iniciamos o trabalho de construção coletiva, invertendo um processo convencional de elaboração de propostas na SME e considerando na produção da proposta o que se fazia e se refazia na própria rede de ensino de educação infantil a

\* Coordenadora do Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, na gestão da Prefeita Luiza Erundina.

<sup>1</sup> Os dados aqui mencionados são de 1992.

partir de 1989.

Resumidamente, para as escolas de educação infantil, o projeto de formação do educador e o movimento de reorientação curricular se desenvolveram, se entrecruzaram e se articularam da seguinte forma:

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR** - por entender que a participação se constitui em questão central para a construção coletiva, desde o início a formação permanente do educador foi percebida e tratada no nível de importância que tem e concebida dentro de um conjunto variado de formas e meios. A modalidade de formação mais abrangente e constante, no entanto, foi o que denominamos grupos de formação.

Os grupos de formação tiveram início em maio de 1989 e eram constituídos por educadores da rede municipal e coordenados por um educador, a serviço em órgãos das administrações regionais e central. Inicialmente foram organizados grupos de professores (em 1989, um professor por escola; no ano seguinte um professor por período; a partir de 1991 gradativamente todos os professores), de coordenadores pedagógicos e de diretores de escolas, com mais ou menos 15 educadores em cada grupo, que se encontravam periodicamente (de 15 em 15 dias ou de 21 em 21 dias), em um local fora da unidade escolar. Em 1992, todos os grupos de formação estavam acontecendo em todas as escolas, reunindo num só grupo professores, coordenadores e diretores (algumas escolas envolviam funcionários e pais) e eram coordenados pelo coordenador pedagógico da escola ou um professor, com acompanhamento e supervisão de um educador do Núcleo de Ação Educativa (NAE)<sup>2</sup>.

A proposta dos grupos de formação era sobretudo de caracterizá-los como um espaço de reflexão sobre a prática de cada um no coletivo, a discussão sobre as práticas relatadas, o resgate da teoria embutida nessas práticas, o aprofundamento teórico necessário suscitado pela reflexão sobre a prática, a reconstrução e transformação da prática de cada um na volta à escola e novamente a reflexão sobre a prática no novo encontro do grupo e assim

por diante. Em outras palavras, o eixo dos grupos de formação era a AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO

Na quase totalidade dos grupos de formação constituídos neste início de trabalho, os primeiros encontros foram marcados pela manifestação de um sentimento mesclado de mágoa, ressentimento e descredito: "ninguém liga para a EMEI... a EMEI não é uma escola séria... a EMEI é vista e tratada como um depósito de crianças... o educador de EMEI é sempre colocado para trás... é só o professor do 1º grau que é valorizado, que é prestigiado. É só para ele que tem cursos...

Ao deixar que este sentimento ruim fosse explicitado, um primeiro aspecto que começamos a trabalhar com os educadores nos grupos foi o resgate da própria identidade do educador, através, principalmente, da reflexão sobre a história da educação infantil na cidade de São Paulo. Ao fazê-lo, foram constatando que a educação infantil que discutíamos tinha atrás de si uma construção, da qual tinham participado. Foi um momento muito rico porque nos grupos havia pessoas mais antigas na rede, outras mais recentes e outras que estavam chegando, e esse "um contar para o outro", sobre as mudanças que à cada nova administração iam sendo propostas à rede municipal (como os educadores reagiam, o que ficara dessas marcas ao longo do tempo), foi permitindo que a agressividade e a ansiedade cedessem lugar à esperança, a um sentir-se valorizado e com vontade de voltar a sonhar os sonhos de educador.

Os grupos de formação, na medida em que foram acontecendo, foram sendo percebidos como algo valioso e importante pelos educadores e foi sem dúvida uma iniciativa muito prestigiada durante os quatro anos da Administração e ainda hoje fazem parte da rotina semanal de muitas escolas, por iniciativa dos próprios educadores.

O trabalho nesses grupos era sustentado por uma metodologia que se procurava seguir cuidadosamente pois eram grupos de trabalho. Essa metodologia implicava que os participantes dos grupos trouxessem para os encontros grupais o seu relato de prática por escrito e que produzissem tam-

<sup>1</sup> Subdivisões regionais da SME.

bém uma síntese escrita do que acontecia no grupo. Não foi fácil conseguir exercitar as tarefas nos grupos uma vez que, na maioria das vezes, os registros escritos não eram trazidos por todos. No entanto, insistíamos porque percebíamos que, por trás do não fazer a tarefa, estava o medo de se expor; por isso, se o relato não vinha por escrito, procurávamos resgatá-lo através da oralidade, pois era importante que o educador se reconhecesse como produtor e autor de um trabalho.

Utilizando a reflexão sobre a prática como o eixo condutor do trabalho, fomos aprofundando a concepção de educação, a compreensão sobre os sujeitos da educação, o que é ensinar e aprender, a escola de educação infantil, o conhecimento, etc.

A prática dos grupos de formação apontou necessidades novas relacionadas à própria formação do educador e à rotina da escola. Assim, foram oferecidas aos educadores possibilidades de cursos, seminários, oficinas, palestras, encontros regionais, e também a possibilidade de constituírem grupos de formação na própria escola, embasados por um projeto apresentado pela escola e aprovado pela SME.

O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR - oficialmente, começou em agosto de 1989, com uma atividade em que todos os educadores da rede municipal assistiram à projeção de um vídeo que apresentava as informações básicas sobre o movimento de reorientação curricular. Em seguida, depois de discutirem a proposta, os educadores, com base num roteiro sugerido, fizeram um relato sobre o trabalho que desenvolviam, as dificuldades que encontravam e as sugestões que queriam fazer. Esses relatórios foram recolhidos e encaminhados à Administração que se encarregou de trabalhar os dados e transformá-los em um texto devolvido aos educadores. Em outro momento, foi feita uma problematização da escola com os alunos e depois com seus pais. Todas estas problematizações foram transformadas em textos que, em momentos de planejamento, foram utilizados nas escolas pelos educadores.

A incompreensão do que seria o movimento de reorientação curricular suscitou, nos dois primeiros anos da gestão, a expectativa de que fôs-

semos elaborar um conjunto de conteúdos programáticos, acompanhados de uma seleção de atividades e outras orientações que implicassem um conjunto de ações estruturadas. Parecia impossível, aos educadores da rede municipal, a construção de uma proposta curricular com a participação dos educadores. Mas essa dúvida e o descrédito foram superados na medida em que percebiam o entrelaçamento do trabalho dos grupos de formação com o movimento de reorientação curricular, em que viam um currículo sendo construído no processo, em que se tornava claro (para uns mais que para outros) que o movimento de reorientação curricular apontava para a construção de um currículo dinâmico, vivo, dialético, que possibilitava a intervenção no contexto da realidade escolar.

Vendo, então, o currículo como o conjunto do trabalho feito na escola a partir do movimento vindo das próprias crianças, na sua necessidade de descobrir e dar significado ao mundo, às coisas presentes em sua realidade, no cotidiano da escola e da família, a escola de educação infantil foi sendo percebida como um espaço onde se trabalha com a criança em função de seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos. Com esta compreensão sobre o currículo e a escola, percebemos que já possuíamos acúmulo de dados, registros e conhecimentos, construídos nos grupos de formação, suficientes para serem organizados e transformados num texto, a Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil.

O texto produzido, em nossa representação, é uma construção coletiva porque todo o conteúdo nele contido foi refletido e se originou nos grupos de formação. Os registros foram recolhidos e organizados pelas equipes dos núcleos de Ação Educativa e Diretoria de Orientação Técnica (órgãos da SME), transformados num texto que, numa versão preliminar, foi lido/discutido/criticado/modificado em todas as escolas de educação infantil da rede municipal, por educadores e pais. Finalmente, tentando incorporar todas as alterações e sugestões apresentadas, o documento ficou pronto em agosto de 1992.

Sem dúvida, o processo de produção do tex-

to sobre a proposta curricular para a educação de crianças de 4 a 6 anos foi extremamente rico, propiciando momentos de aprendizagem significativa para todos os envolvidos. Muitas vezes nos deparávamos com questões de conteúdo que pareciam simples, dominadas por todos, mas que, ao serem postas em discussão, faziam aflorar dúvidas, e também nossas contradições e incoerências. Tivemos que estudar muito e contar com muita ajuda, principalmente dos professores das Universidades (USP, UNICAMP e PUCSP), que também se tomaram nossos parceiros na produção da proposta curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil. Deve ser ressaltado que o contato com os professores das Universidades não ficou restrito aos profissionais que trabalhavam nos órgãos da Administração; através de seminários, encontros regionais, cursos e oficinas, todos os educadores da rede municipal tiveram essa oportunidade.

E preciso salientar que, construir uma proposta curricular em processo exige de cada educador um planejar e um replanejar constante da própria ação e para isso os registros sobre a prática tal como ela acontece e pode ser observada são de vital importância. Além disso, compartilhar/discutir/refletir/ avaliar/planejar com o coletivo dos educadores passa a ser algo que deve ser incorporado definitivamente na rotina da escola, exigindo que se garanta na estrutura escolar um espaço para que aconteça de fato. Consciente disso a Administração, antes de findar sua gestão, deixou regulamentado no Estatuto do Magistério a possibilidade para os professores de optarem e incorporarem um tempo maior na jornada diária de trabalho para formação permanente e planejamento do trabalho pedagógico.

A proposta curricular a que chegamos tem como eixo a linguagem e, como organizadores do currículo, o jogo e as áreas do conhecimento.

A linguagem é o eixo articulador de todo o trabalho pedagógico na EMEI porque é através da linguagem que construímos conhecimentos, pensamos, interagimos com os outros, conhecemos o mundo. A linguagem é constitutiva do sujeito. Considerar a linguagem como eixo traz implicações importantes no nível da prática em sala de aula, pois

implica resgatar para o espaço escolar, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem a importância da interação aluno-aluno e alunos-professor; da conversa e da discussão como suportes para descobrir e construir conhecimentos; da curiosidade e da pergunta que dão vazão à possibilidade de satisfazer o desejo de aprender; da troca de ideias e sugestões necessárias para a execução de tarefas, realização de jogos, experiências e montagens; da comunicação e expressão de sentimentos, desejos, sonhos...

Depois de muito estudo, discussão e reflexão conseguimos definir, como organizadores do currículo, o jogo e as áreas do conhecimento. O jogo é um organizador do currículo por caracterizar bem o que é próprio da criança, ou seja, na situação de jogo a criança trabalha com uma de suas formas de representar o mundo e ao mesmo tempo se inserir nele. Através do jogo, a criança, ao mesmo tempo que revela conteúdos importantes a serem trabalhados pelo educador, também internaliza conhecimentos e representações a respeito de si mesma, do outro e do mundo em que vive. Considerar o jogo como organizador do currículo é garantir à criança o direito de poder viver plenamente sua infância e expressar-se, sem medo ou censura, através da fantasia; poder caminhar a partir de uma visão mágica da realidade para uma visão mais realista, expandir seu potencial de criação e recriação de fatos e coisas.

Ora, no projeto pedagógico, além de incorporar e reconhecer o jogo como um direito da criança para se desenvolver mais plenamente, também as áreas do conhecimento se inserem no reconhecimento do direito da criança ao saber, à construção e possibilidade do conhecimento. Certamente não se trata aqui de estabelecer um rol de conhecimentos pré-determinados mas sim dos conhecimentos presentes na realidade e que, ao serem desvendados vão permitindo à criança construir sua identidade como sujeito social; proporcionando-lhe formas mais adequadas de expressão oral e de compreensão e uso da leitura e da escrita, possibilitando-lhe situar-se no tempo e no espaço, e apropriar-se de elementos culturais que a identificam no seio de uma família e da sociedade; aguçando-lhe a curiosidade pelo pra-

zer de observar, levantar hipóteses, conhecer e valorizar a natureza; permitindo-lhe fazer uso de conhecimentos que o homem construiu ao longo de sua história e que ajudam a resolver situações do cotidiano.

A discussão e o aprofundamento no estudo das áreas do conhecimento permitiu que os educadores da rede municipal identificassem como necessidade sua, mais do que o dispor de um conteúdo definido para ser desenvolvido com seus alunos, desenvolver e ampliar a visão das áreas do conhecimento para assim entender e trabalhar melhor o desejo e a curiosidade das crianças por aprender.

Com os educadores das EMEIs nos embrenhamos através da linguagem e suas diferentes manifestações (desenho, escrita, leitura, oralidade, expressão plástica/musical/corporal), da matemática, das ciências sociais e naturais e nos deparamos com as possibilidades imensas para se desenvolver um trabalho significativo com as cri-

anças de 4 a 6 anos. E nos deparamos também com o quanto precisamos estar dispostos e abertos a um processo de formação permanente.

Fontes utilizadas para organização desta exposição:

- 1 - O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de São Paulo, doe. 1 e 2: A visão dos educadores, 1989
- 2 - Movimento de Reorganização Curricular, doe. 3: A visão dos Educadores, SME, 1991
- 3 - Reorganização Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil SME, São Paulo, 1992
- 4 - Grupos de Formação - Uma (Re)visão da Formação do Educador, SME, São Paulo, 1990
- 5 - Regimento Comum da Escolas Municipais, SME, São Paulo, 1992.

# A Formação do Profissional de Educação Infantil



**MESA REDONDA**

**Expositores:**

*Angela M. Rabelo Ferreira Barreto*

*Iara Silvia Lucas Wortmann*

*Marília Miranda Lindinger*

**Coordenação:**

*Angela M. Rabelo Ferreira Barreto*

## A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL\*

*Angela Maria Rabelo F. Barreto \*\**

### INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, nesta mesa, é discutir a questão da formação do profissional de educação infantil, partindo dos resultados de um encontro técnico realizado em abril, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, do qual participaram vários especialistas e no qual foram expostas experiências em andamento na área. Os palestrantes da reunião foram: Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Zilma Oliveira, Selma Garrido e Fúlvia Rosemberg. Em vários painéis foram apresentados relatos de experiências de formação do profissional de educação infantil em cursos de nível médio e superior e de formação em serviço. Algumas delas estão sendo reapresentadas na programação complementar desse Simpósio. A professora Sônia Kramer, como relatora do encontro, elaborou um relatório-síntese, no qual basearei minha exposição.

### RESULTADOS DO ENCONTRO TÉCNICO SOBRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

#### I - Alguns pressupostos

Os pressupostos que balizaram as discussões do encontro são aqueles explicitados na proposta de Política de Educação Infantil do MEC, destacando-se os seguintes:

A Educação Infantil é a primeira etapa da Edu-

cação Básica, destinando-se à criança de zero a seis anos de idade e sendo oferecida em creches e pré-escolas."

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis, cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família.

Em decorrência desta concepção, no documento de política são propostas as seguintes diretrizes para uma política de recursos humanos:

- . O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade.

- . A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto aos que atuam na pré-escola.

- . Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.

- . A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.

- . A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.

\* Este trabalho foi também apresentado no Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica, em Brasília 1994

• \*\* Coordenadora da COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

. Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na na prazo máximo de 8 anos.

## II - Principais conclusões do encontro técnico

Do documento-síntese resultante do encontro de Belo Horizonte, vou destacar os pontos que a meu ver, foram os mais importantes - ou por serem mais consensuais ou por serem mais polêmicos - na discussão relativa à formação do profissional de Educação Infantil, realizada em Belo Horizonte.

1. Entendimento da formação como direito. Formação e profissionalização são indissociáveis: as diferentes estratégias de formação devem gerar profissionalização, tanto em termos de avanço na escolaridade quanto no que diz respeito à progressão na carreira.

2. Necessidade de delineamento do tipo de profissional de educação infantil de que se necessita.. Se a educação infantil fundamenta-se no binómio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil.

3. Dada a diversidade de situações hoje existente tanto nas creches quanto nas pré-escolas, a multiplicidade de profissionais que atuam na área e seu perfil de formação, toma-se necessário que haja um conjunto de diferentes propostas alternativas que possam ser adotadas, construídas, elaboradas, reelaboradas, implementadas por Estados e Municípios. Ao MEC cabe assegurar apoio técnico e financeiro para que essas alternativas sejam norteadas pela política de educação infantil, e, viabilizar a sistematização e divulgação dessas propostas.

E importante destacar, aqui, sobre essa questão da pluralidade, uma ressalva discutida no encontro e relatada por Kramer: "Se é verdade que a heterogeneidade real dos contextos e populações

adultas e infantis exigem práticas e diversidade de alternativas a nível de políticas públicas, estaduais e municipais, sua unidade se coloca exatamente no objetivo - ponto de chegada dessa política. Esse objetivo deve ser formulado numa direção dupla: 1) concretização do direito das crianças a uma educação infantil de qualidade; 2) concretização do direito dos profissionais da educação infantil a processos de formação que lhe assegurem os conhecimentos teórico-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas, e que redundem em avanço na escolaridade e em progresso na carreira."

4. Sobre as alternativas pedagógicas da educação infantil e da formação de seus profissionais, a discussão precisa pautar-se no conhecimento da realidade da educação infantil, na clareza de seus objetivos e dos profissionais que deseja, bem como no delineamento de uma política de aproximação entre escola/creche e população, uma vez que a família precisa estar inserida no âmbito dessas discussões, a fim de que possa questionar a educação que recebe e explicitar a que deseja.

No que se refere especificamente ao curso de formação de profissionais da educação infantil, Kramer ressalta, no relatório-síntese, a importância de se considerar três pólos de sustentação desse currículo: (i) conhecimentos científicos básicos para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos da linguagem etc; (ii) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (iii) valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza. Salienta, ainda, que a prática desse currículo só se toma significativa mediante a constante reflexão do mesmo.

## III - Questões que necessitam maior aprofundamento

No encontro de Belo Horizonte foram identificadas algumas questões que necessitam estudo teórico, pesquisa e/ou clareza política a fim de

indicar subsídios às políticas públicas. Entre elas, gostaria de destacar duas:

1. As discussões sobre educação infantil, seu currículo, a formação de seus profissionais, sua legislação, etc sugerem uma revisão que também se estende à sua denominação. Não mais "creche" ou "pré-escola", mas educação infantil.. Por outro lado, sem prejuízo da continuidade e da perspectiva de globalidade, não se pode perder de vista a necessidade de aprofundar as especificidades do trabalho com diferentes grupos etários e de desenvolvimento dentre as crianças de 0 a 6 anos. É preciso continuar a discussão a respeito das "educações" da educação infantil, ou seja, das especificidades de cada idade (educar/cuidar a criança de 0 a 3 anos requer uma formação específica?, pergunta Sônia Kramer).

2. A atual política de educação infantil, bem como a linha política de formação de seus profissionais, assumida no Encontro Técnico, se pauta na conquista constitucional e na redefinição dos objetivos da educação infantil, apontando para o surgimento de um novo profissional. Trata-se mesmo da criação de um novo profissional e de uma nova carreira? Questiona-se: de que modo se dará a inserção desse novo profissional? No atual momento econômico e político do país, coloca-se como sendo de extrema importância, discutir as consequências e os benefícios advindos deste novo campo de trabalho, o processo de seu delineamento e concretização.

#### IV - Recomendações ao MEC

Entre as recomendações ao MEC, advindas do encontro de Belo Horizonte, expostas no relatório, destaco:

1. O MEC deve estimular os Municípios e Estados a implementarem políticas de formação de profissionais da educação infantil que já estão em serviço, mas não possuem escolaridade completa de 1º ou 2º graus, em nível de ensino supletivo.

2. O MEC deve incentivar e viabilizar com recursos financeiros e apoio técnico o delineamento

de propostas de formação de futuros profissionais da educação infantil, em nível de 2º grau regular. Na medida em que o delineamento de modalidades em nível de ensino regular exige equipes compostas por profissionais de educação infantil e de formação de magistério a nível de 2º grau, recomenda-se, ainda que o MEC fomenta, apoie e viabilize a organização das mesmas.

3. O MEC deve envidar esforços para que os Conselhos Estaduais e o Conselho Federal atuem no sentido de concretizar o reconhecimento de cursos de formação dos profissionais da educação infantil em nível de 2º e 3º graus.

4. O MEC deve estimular as prefeituras e os Estados a - de maneira descentralizada e respeitando-se as diferenças locais - garantir o acesso aos concursos públicos de candidatos provenientes dos cursos de formação dos profissionais da educação infantil em nível de 2º e 3º graus.

5. E necessário que o MEC estabeleça intercâmbio estreito com o INEP, CAPES, CNPQ, FLNEP e Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, não só para viabilizar a disseminação do conhecimento produzido na área da educação infantil, mas também para apoiar e fomentar novas pesquisas, inclusive estimulando outras áreas de conhecimento a realizarem estudos relativos à educação da criança pequena, às suas práticas sociais e às políticas a ela direcionadas, bem como a produzirem tecnologia necessária para desenvolvê-las.

#### V - Considerações finais

Foi também recomendado, no encontro, que se realize um diagnóstico dos profissionais da educação infantil e das diferentes agências formadoras hoje existentes. O diagnóstico procuraria identificar quem são, quantos são, onde e como atuam tanto os profissionais de creche e pré-escola, quanto as agências que os formam.

Apenas para complementar esta análise, gostaria de apontar alguns dados já disponíveis sobre o profissional que atua na educação infantil. Os dados de abrangência nacional referem-se apenas às

instituições registradas nas secretarias estaduais de educação e são levantados pelo Censo Educacional do MEC, sobre educação pré-escolar. Segundo a pesquisa de 1991 - a mais recente disponível - quase 19% dos postos docentes da educação pré-escolar eram ocupados por professores que não possuíam segundo grau completo. Os professores, em sua maioria, eram formados na habilitação magistério de segundo grau (56,6%) e 17% tinham curso superior. Sabe-se, entretanto, que na habilitação magistério de segundo grau, a educação infantil é insuficientemente abordada.

Quanto à formação específica para a educação pré-escolar, tanto no nível de segundo quanto de terceiro grau, os números são irrisórios: dados do SEEC/MEC mostram que, em 1990, houve um total de 2.844 concluintes na habilitação de segundo grau para magistério de pré-escolar, em todo o Brasil; no ensino superior, a licenciatura para pré-primário apresentou, em 1990, 313 concluintes e, em 1991, menos ainda: 261 diplomados.

Com relação ao profissional do segmento creche, não há dados de abrangência nacional disponíveis, mas estudos na capital de São Paulo mostraram que 25% dos profissionais de creches municipais, de execução direta, não possuíam primeiro grau completo. Em Belo Horizonte, onde as creches são conveniadas, 35% dos profissionais também não tinham completado o primeiro grau.

Este quadro mostra a urgência do investimento, por parte de todas as instâncias responsáveis, na implementação de uma política de formação e valorização do profissional de educação infantil, cujo compromisso seja a qualidade do atendimento das crianças na faixa de 0 a 6 anos. Reforçam-se, assim, as diretrizes e as linhas de ação prioritárias explicitadas na proposta de Política de Educação Infantil relativas aos recursos humanos da área.

## BIBLIOGRAFIA

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto.** SEF/DPE/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de Educação Infantil - Proposta*. Brasília, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto.** SEF/DPE/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação Infantil no Brasil: Situação atual*. Brasília, 1994.
- CAMPOS, Maria M.** *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil*. Trabalho apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, abril de 1994.
- RAM IR, Sônia.** *Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polemicas*. Trabalho apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, abril de 1994.
- KRAMER, Sônia.** *Subsídios para uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil*. Relatório-síntese do Encontro Técnico sobre trabalho apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, abril de 1994.
- OLIVEIRA, Zilma M.R.** *A universidade na formação dos profissionais de educação infantil: um balanço qualitativo*. Trabalho apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, abril de 1994.
- PIMENTA, Selma.** *Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério - 2º grau*. Trabalho apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC e Instituto de Recursos

Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, abril de 1994.

**ROSEMBERG, Fúlvia.** *A formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos.* Trabalho apresentado no Encontro

Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, promovido pela Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro. Belo Horizonte, abril de 1994.

## A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Iara Silvia Lucas Wortmann \**

O encontro temático realizado em Belo Horizonte - MG, em abril de 1994 - promoção MEC/SEF/COEDI - SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - foi excelente oportunidade de discussão sobre a educação infantil.

E hoje, quando o nosso país se prepara para a Conferência Nacional da Educação, gostaria de agradecer a oportunidade de estar participando, neste Iº Seminário de Educação Infantil, da mesa redonda sobre a FORMAÇÃO do Profissional da Educação Infantil, Seminário este que está definindo propostas para tão importante Conferência.

### 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o momento em que recebi convite da Professora Ângela, a quem agradeço, para participar deste painel, pensei sobre quais aspectos deveria concentrar minha fala e entendi que, por representar aqui o FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO - esses órgãos NORMATIVOS, CONSULTIVOS, DELIBERATIVOS, FISCALIZADORES do Sistema de Ensino - deveria abordar o assunto fazendo uma análise da atuação desses Conselhos em relação à educação infantil.

Em relação ao ensino de 1º e de 2º graus, são os Conselhos de Educação os órgãos a quem cabe, na maioria dos sistemas de ensino, autorizar o funcionamento desses estabelecimentos de ensino, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. No entanto,

no que diz respeito à educação infantil, não há pela Lei federal 5.692/71, uma clara competência dos Conselhos de Educação.

Diz a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no que se refere à educação anterior ao hoje denominado ensino de 1º grau, em seu artigo 19, § 2º:

*"Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em Escolas Maternais, Jardins de Infância e instituições equivalentes".*

Segundo o artigo 61 dessa mesma lei:

*"Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau".*

Retiro, também, da Constituição Federal de 88:

- *"A assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas, é direito social dos trabalhadores urbanos e rurais". (Art. 7º, inciso XXV)*

- *"É competência dos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolare de ensino fundamental". (Art. 30, inciso VI)*

\* Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

- "É dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade". (Art. 208, inciso VI)

- "Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar." (Art. 211, § 2º)

Sendo a Lei federal nº 5.692/71, praticamente omissa ao atendimento ao pré-escolar, não estabelece responsabilidades do Poder Público para com este nível de educação.

Por sua vez, as normas do Conselho Estadual de Educação/RS (e acredito que na maioria dos Conselhos) se restringem ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em Jardins de Infância e, de 2 a 4 anos, em classes de maternal. De zero aos dois anos, não entende ser da sua responsabilidade. E essas normas são até exigentes no que tange à titulação dos professores.

No entanto, o Conselho de Educação do Rio Grande do Sul não tem tido atuação mais efetiva na análise do projeto político-pedagógico da instituição. Essa análise se restringe a aspectos formais e legais até porque os regimentos pouco disciplinam a parte pedagógica.

Porém, o que se apresenta de mais grave é que grande número de escolas de educação infantil, por não atenderem às normas dos Conselhos, seja em termos de recursos físicos ou humanos (titulação) fazem a oferta sem nenhum tipo de fiscalização dos órgãos de educação.

DADA A OMISSÃO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL, AS CRECHES SE DESENVOLVEM DE FORMA ANÁRQUICA, IMPULSIONADAS PELA DEMANDA CRESCENTE DA POPULAÇÃO E POR RECURSOS DE PROGRAMAS ASSISTENCIAIS BASTANTE IRREGULARES SÃO PRECARIAMENTE SUPERVISIONADAS PELA SECRETARIA DA SAÚDE E NORMALIZADAS PELO MINISTÉRIO DA SAÚDE, na área específica.

## II - ENCAMINHAMENTOS

Posta a situação, gostaria de fazer os seguintes encaminhamentos.

Na semana Nacional de Educação para Todos,

realizada em Brasília - DF, de 10 a 14 de maio de 1993, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, dentre outras, apresentou as seguintes proposições para o PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO

- DEFINIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO P/ O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ATÉ 6 anos.

- INSTITUCIONALIZAÇÃO DE MECANISMOS de apuração das responsabilidades das autoridades e dos próprios pais pelo descumprimento das determinações constitucionais sobre educação.

Em outubro de 1993, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental - Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação de Educação Infantil apresentou, à sociedade brasileira, a proposta de POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, incluindo:

### DIRETRIZES GERAIS

- Diretrizes Pedagógicas

- Diretrizes para uma política de recursos humanos

### OBJETIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

#### AÇÕES PRIORITÁRIAS

Agora, se faz necessário, no mínimo:

- que se aprove a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, em tramitação no Senado Federal, e que essa lei garanta a definição da educação infantil como o primeiro degrau da EDUCAÇÃO BÁSICA;

- que os Conselhos de Educação deixem de ser cartórios e exerçam uma função mais pedagógica na sua atuação;

- que os municípios desencadeiem ações concretas de fiscalização também dos órgãos de educação, das instituições de educação infantil;

- que os CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - braços fiscalizadores dos Conselhos Estaduais - se constituam em instâncias de consulta para ser concedido o alvará de autorização para funcionamento de creches e pré-escolas;

- e que os Colegiados de Educação tenham, na sua composição, representante (s) da área de educação infantil

## O PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E AS DIRETRIZES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Marília Miranda Lindinger\**

### I - INTRODUÇÃO

O Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003 - ao sintetizar o compromisso dos governos (União, Estados e Municípios) e de entidades representativas da sociedade civil, com a universalização do ensino fundamental, dentro de padrões de qualidade e equidade, propõe a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério, como linha de ação estratégica para a recuperação da educação básica do País.

Nessa perspectiva, o Plano Decenal destaca a necessidade de fixação e implementação de uma política de longo alcance para o magistério, abrangendo as dimensões de formação, carreira/salário e condições de trabalho. Define ainda que essa política deverá ser o objeto de uma agenda especial de acordos e compromissos de co-responsabilidade entre as administrações educacionais, económicas, financeiras e de relações de trabalho dos diferentes níveis de Governo, com o envolvimento de representações de instituições formadoras, sindicatos, associações profissionais e outros segmentos sociais interessados.

Paralelamente, o Plano Decenal propõe a intensificação das ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, assim como a adoção de medidas legislativas e administrativas que assegurem

a valorização das carreiras e salários do magistério.

Dentro deste marco de referência, a Secretaria de Educação Fundamental propôs ao Senhor Ministro da Educação a criação de um Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica, com o objetivo específico de apoiar a definição e implementação de uma política de magistério, abrangendo as dimensões de formação, carreira/salário e condições de trabalho docente. Instituído, em junho último, o Fórum é integrado por representantes das diversas esferas do Governo, de instituições formadoras e associações dos profissionais da educação.

Neste primeiro momento as discussões têm como objeto a fixação de compromissos de co-responsabilidade entre as instituições e entidades envolvidas, a serem complementadas pelos seminários temáticos, cabendo destacar o presente Seminário sobre a Formação dos Professores para a Educação Básica. As conclusões e recomendações decorrentes desses debates serão encaminhadas à Conferência Nacional de Educação para Todos.

### D - LINHAS DE ATUAÇÃO DA SEF -1992-1994

Dentro da política de valorização do magistério, estabelecida pelo MEC no período 1992-1994, a SEF, em articulação com os sistemas de ensino, vem

\* Coordenadora Geral do Magistério - DPE-SEF-MEC

orientando suas ações para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, priorizando a elevação dos padrões de qualificação dos professores em exercício. (Diretrizes Gerais para a Capacitação dos Professores, Dirigentes e Especialistas de Educação Básica - 1992-1994).

Na linha da formação inicial, a SEF vem estimulando a realização de estudos e debates para a reestruturação da formação de professores, em âmbito nacional e estadual, envolvendo Secretarias de Educação, instituições de formação do magistério, órgãos do MEC e setores organizados da sociedade, bem como apoiando o fortalecimento de instituições de nível médio de reconhecida competência na formação do professor e a criação de experiências-piloto de formação de professores de nível superior.

No âmbito do ensino médio, os trabalhos de cooperação técnica desenvolvidos pela SEF com os sistemas de ensino estão fundamentados na proposta de transformação de escolas normais/institutos de educação em Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM.

Dentro dessa proposta, busca-se dotar as instituições de formação de professores em nível médio de nova estrutura organizacional e curricular, com vistas à formação do futuro professor e do professor em exercício, habilitado ou leigo, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, em estreita articulação com as necessidades dos sistemas de ensino.

Paralelamente a esta linha de trabalho, a SEF, no âmbito do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, vem apoiando a implantação de projetos-piloto de formação de professores em nível superior para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, vinculados ou não a universidades federais e estaduais, com vistas, sobretudo, a uma nova dinâmica de formação, prioritariamente, para docentes em exercício. Esta proposta iniciada pela criação de instituto de formação de professores de nível superior, a exemplo do IFP do Estado do Rio Grande do Norte, implantado neste ano, vem igualmente sendo debatida no interior de universidades, como a UFMT e UFPE.

Com vistas ao desenvolvimento de uma nova prá-

tica de formação inicial e continuada, igualmente com o apoio do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, a SEF vem desenvolvendo os projetos Pró-Leitura e Pró-Matemática na Formação do Professor. O princípio básico que orienta estes projetos é a formação centrada na prática docente e a dinâmica da formação consiste na interação entre os seus diferentes atores: alunos, professores e pesquisadores dos diferentes níveis de ensino.

### **III - PROPOSTAS DE DIRETRIZES POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO MARCO DO PDEpT.**

Tendo como pressupostos básicos que:

1 - a questão da qualidade da educação básica não será adequadamente enfrentada, sem que preliminarmente se enfrente a questão do magistério;

2 - uma política de profissionalização do magistério de longo alcance - global, articulada e abrangente - está estruturada nas dimensões de formação, (inicial e continuada), de carreira e salário e de condições de trabalho docente e tem como atores centrais o profissional da educação, os sistemas de ensino e as instituições formadoras de nível médio e superior;

3 - o sistema de formação inicial e continuada do magistério, capaz de responder às demandas de construção de uma educação básica de qualidade, requer uma nova dinâmica que assegure, sobretudo:

- base sólida de formação geral/cultural/política e de formação profissional;

- integração entre as dimensões da formação acadêmica e profissional, teórica e prática, especializada e polivalente, disciplinar e pedagógica;

- ênfase ao aprender a aprender e ao saber fazer e seus fundamentos (para que, para quem e por que saber fazer);

- estreita articulação entre os sistemas de ensino e as agências de formação;

- coerência e continuidade dos planos de formação, a SEF propõe as seguintes linhas estratégicas

para elevação dos padrões de qualificação dos profissionais da educação infantil e do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos:

1 - redefinição do perfil de formação do professor da educação infantil e do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, do dirigente e do especialista da educação básica, com vistas a assegurar padrões básicos de qualidade, em termos de formação geral, cultural, política e profissional, e em termos das condições administrativas e pedagógicas das instituições formadoras;

2 - realização de estudos e pesquisas em âmbito nacional, estadual e municipal, com vistas a caracterizar a situação de formação do professor e que respondam, dentre outras, indagações.

3 - reorganização do sistema de formação de professores para atender as necessidades dos sistemas de ensino, nos campos da educação infantil e do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, mediante:

3.1. fortalecimento das instituições de ensino médio de reconhecida competência na formação do professor, nas regiões que apresentarem demandas de formação neste nível de ensino, através do redimensionamento administrativo e pedagógico da formação dos formadores, da melhoria das condições de trabalho dos formadores e alunos (acervo bibliográfico, equipamentos, materiais didáticos, adaptação, ampliação e reforma de prédios escolares). Essas instituições deverão desenvolver dinâmicas de formação que atendam, prioritariamente, os professores em exercício, sem a habilitação mínima de nível médio, assim como participar dos processos de formação continuada dos professores em exercício. Nessa direção, propõe-se que sejam gradativamente desativados os cursos de habilitação ao magistério em instituições não comprometidas com a formação docente, ou localizadas em regiões que não apresentem demandas de docentes de nível médio; assim, propõe-se que somente seja autorizada a criação de cursos de nível médio de habilitação ao magistério em regiões com demandas significativas;

3.2. incentivo à implantação de programas de formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, dentro de padrões básicos de qualidade(1) no âmbito das instituições públicas de ensino superior,(2) mediante a transformação de instituições formadoras de nível médio em nível superior ou(3) da criação de novas instituições de formação de professores em nível superior.

Esses programas de formação deverão voltar-se para o atendimento às demandas dos sistemas de ensino, dentro de dinâmicas de formação que priorizem a formação em nível superior dos professores em exercício;

3.3. incentivo à reestruturação das licenciaturas para professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, assim como dos especialistas de educação, de forma a atender às necessidades dos sistemas de ensino, em termos qualitativos e quantitativos, priorizando a formação dos professores em exercício.

Igualmente, propõe-se sejam reorientados os programas de pós-graduação na área do magistério, direcionando - os, prioritariamente, para a formação dos formadores e dos especialistas de educação;

4 - paralelamente a esses esforços de melhoria da formação inicial do magistério, propõe-se a avaliação, reestruturação e sistematização dos programas de formação continuada.

Uma política de profissionalização do magistério requer, como nas demais profissões, um sistema descentralizado, participativo e inovador de formação continuada, que garanta a complementação, atualização e melhoria das competências dos professores, dirigentes e especialistas em exercício.

Propõe-se, portanto, uma estreita articulação entre os processos de formação inicial e de formação continuada e destes com a instituição escolar, na perspectiva do desenvolvimento de seu projeto pedagógico.

Para finalizar, torna-se necessário reafirmar que a implementação de uma política de profissionalização do magistério só se efetivará com o engajamento de seus atores - professores, instituições formadoras e sistemas de ensino - no projeto

de desenvolvimento da educação básica requerida pela sociedade, destacando-se, para tanto, a necessidade de reestruturação dos sistemas vigentes de

formação, carreira e salário e condições de trabalho, assegurando-se os recursos institucionais, humanos e financeiros necessários.

# A Atuação das Organizações Não- Governamentais na <sup>r</sup>Área da Educação Infantil



**PAINEL**

**Expositores:**

*Antenor Napolini*

*Maria da Consolação Abreu*

*Tuia Vieira Brasileiro*

*Everardo Carvalho*

*Maria Lúcia Thiessen*

*Tereza Cristina Albuquerque*

**Coordenação:**

*Ivana de Siqueira*

## A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Antenor Naspolini \**

Sinto-me feliz por estar aqui neste Simpósio e de ter participado de sua organização. Há muito tempo, desde quando fui Secretário de Planejamento do MEC e Stela (Naspolini) era Coordenadora de Educação Pré-escolar, sonhamos com o processo que estamos vivendo e com um evento desta natureza.

Considero que este Simpósio é um divisor de águas, tanto pela presença do Ministro como pelo compromisso político assumido com a Educação Infantil, nunca tomado antes pelo MEC. Nesta que é a década da Educação, este é o ano I da Educação Infantil. É importante estarmos aqui participando desse processo.

A crescente importância atribuída à questão da Infância pode ser verificada em alguns marcos: 1959 - Declaração Universal dos Direitos da Criança; 1989 - Convenção Mundial dos Direitos da Criança; 1990 - Conferência de Cúpula pela Criança e Conferência de Educação de Jomtien, na Tailândia. Esses são marcos muito claros em nível internacional, e analisando-os, observamos três coisas novas: novo debate, novas lideranças e novas alianças. Hoje o debate sobre a educação não se limita aos educadores; até os empresários têm estado presentes.

No caso do Brasil, um marco é a Constituição de 1988, ou melhor, o processo que a antecedeu. Houve de fato uma mobilização nacional em torno da questão da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, é, sem dúvida, outro marco fundamental. A criação do Conselho dos Direitos da Criança como órgão definidor de políticas repre-

senta abertura de um importante espaço para as ONGs, e nesse espaço pode ser privilegiada a discussão sobre a Educação Infantil.

Antes de abordar o tema deste painel - a atuação das ONGs na educação infantil - gostaria de esclarecer que o UNICEF não é uma ONG; é um OI, ou seja, organismo internacional. Mas o Unicef trabalha permanentemente com as ONGs e também com o governo. De alguma maneira, o trabalho que realizamos no Unicef tem muita semelhança com o das ONGs, pela sua dinâmica, sua natureza e seus objetivos.

Retomando minha trajetória de contatos com ONGs, volto aos anos 73/74 quando fui sócio-fundador do Alfa Gente, de Florianópolis. Aquela ONG nasceu como uma alternativa ao poder público e em conflito com ele. Eu era então um voluntário, com compromisso permanente mas com ação "devenzenquandária".

No meu trabalho no Unicef, coordenando a atuação nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte, muitas ações têm sido realizadas com ONGs. Por exemplo, o Unicef tem apoiado organizações de âmbito mais local, como o C APC - Centro de Apoio a Projetos Comunitários - e de nível nacional, como a Pastoral da Criança e a Sociedade Brasileira de Pediatria, entre outras. O Unicef tem atuado junto com organizações governamentais e não-governamentais que firmaram o Pacto pela Infância.

Tenho observado em minha experiência que não se pode afirmar que as organizações não-governa-

\* Coordenador do escritório do UNICEF no Ceará e Rio Grande do Norte e membro da Comissão Nacional de Educação Infantil.

mentais são mais competentes que as governamentais, pois há de tudo: competência e incompetência. Acredito que o grande problema é definir exatamente o que é uma ONG. Na verdade, a ONG se define pelo que não é - organização não-governamental. Fica assim o desafio para que as ONGs assumam uma identidade própria, especialmente na área voltada à criança de zero a seis anos. Embora mundialmente conhecida como ONG, não se pode definir algo pelo que não é. É possível que se comece aqui também a definição de uma nova identidade.

A discussão sobre a questão do Estado - Estado Mínimo, Estado Máximo, Estado Nulo, ou ainda Estado impotente, prepotente ou incompetente - transcende nossa discussão neste Simpósio. Só ela ocuparia todo um evento desta natureza. É absurdo entretanto, pensar a Educação Infantil sem o Estado como carro-chefe, como também é absurdo pensá-la só com o Estado. A participação das ONGs na educação Infantil é importante e a nova proposta é que a ONG seja mais "alternativa" do que alternativa.

Um exemplo interessante de ação de ONG ocorreu na questão da mortalidade infantil, recentemente. A informação advinda do sistema não-governamental de que a taxa de mortalidade estava aumentando levou à mobilização do governo em tomo da questão. A discussão acabou-se ampliando para o problema da concentração de renda e sobre o sistema da saúde. O sistema de educação, entretanto, desconheceu olímpicamente o problema, embora se saiba que o índice de mortalidade infantil está diretamente correlacionado com a taxa de analfabetismo da população.

Gostaria de propor alguns desafios para discussão. O primeiro é a questão da definição e da identidade. O que é ONG? Qual deve ser seu papel,

sua atuação?

Acredito que as ONGs têm, no caso da educação infantil, um espaço muito grande, especialmente na educação não escolarizada, junto às famílias, principalmente, às mães. A Pastoral da Criança está cumprindo esse papel muito bem e os agentes de saúde também. Agentes de saúde estão sendo capacitados para serem agentes de educação infantil, não no sentido escolarizado, mas para levar à família, além de informações básicas sobre ações de saúde, também conhecimentos sobre ações de desenvolvimento infantil.

Outra área parece-me muito aberta à atuação das ONGs: a de recursos humanos. A flexibilidade e a criatividade das ONGs possibilitam que elas dêem respostas mais rápidas para a capacitação de recursos humanos.

A terceira área que identifico para a ação das ONGs diz respeito à democratização da informação. Informação é poder e democratizar a informação é democratizar o poder, portanto, democratizar a sociedade. As ONGs, com boas informações, podem mobilizar a sociedade inteira para a solução de problemas sociais.

O mais importante, a meu ver, entretanto, é ocupar espaço na definição de políticas sociais para a infância, como o dos Conselhos Municipais, Estaduais e do CONANDA.

Deve-se, no entanto, atentar para a questão da representatividade. É essencial que as ONGs que participam desses órgãos não se auto-representem apenas. Fóruns de ONGs devem indicar seus representantes, cobrar atitudes, propostas e compromissos. A participação nos Conselhos enfatizando a Educação Infantil como prioridade poderia atingir os 5.000 municípios, os 27 estados e o CONANDA.

## ONG E EDUCAÇÃO INFANTIL: BALANÇO E PERSPECTIVAS

*Maria da Consolação G. C. Abreu \**

Apresentaremos neste painel, algumas reflexões que têm sido feitas acerca das ONGs de forma geral, enfocando, também, a atuação da AMEPPE na área da Educação Infantil.

### **1. A atuação da AMEPPE**

A Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engkert, fundada no início da década de 80, é uma instituição vinculada à Fundação Fé e Alegria do Brasil. Ao longo dos últimos dez anos, a AMEPPE, organização não-governamental de assessoria, pesquisa e comunicação vem atuando no campo das políticas específicas para a criança pequena, políticas de defesa da infância e da adolescência e se especializando como instituição prestadora de serviços, priorizando ações que tem sido desenvolvidas através dos seguintes programas: Educação Infantil; Políticas Públicas; Educação e Escolarização Popular; Comunicação, Banco de Dados e Publicação e o de Cooperação e Administração.

Os objetivos que têm orientado nossas ações são:

- Contribuir com a elevação da qualidade do atendimento à criança de 0 a 6 anos em MG e com a capacitação das educadoras populares e técnicos ligados à área;
- contribuir na definição, implantação e avaliação de políticas sociais públicas relativas à área da criança e do adolescente;

- organizar documentos e dados, publicar materiais teórico-metodológicos e produzir conhecimentos referentes à área de atuação da AMEPPE e afins;

- desenvolver projetos e programas em áreas e segmentos de natureza cultural visando o resgate, a produção e a socialização da cultura.

A AMEPPE tem articulado suas ações nos planos macro e micro, entendendo que boa parte dos problemas enfrentados no cotidiano das experiências com as quais trabalha encontra soluções em políticas mais amplas e integradas. No que se refere à questão da formação, tem procurado articular os níveis da educação formal escolar com o processo educativo não formal, no trabalho junto a educadores, professores, crianças e adolescentes.

Uma outra característica do trabalho da AMEPPE é o de sempre buscar o diálogo, parcerias e articulações com outras instituições locais, regionais, nacionais e internacionais. Na área da Educação Infantil, a AMEPPE está desenvolvendo, em parceria, os seguintes projetos: (1) PROJETO ACONTECER, para formação intensiva dos profissionais que atuam em creches e centros infantis, realizado através de parceria com a Universidade Federal de MG, Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), CBIA, LBA, Movimento de Luta por Creche (MLPC) e com outras ONGs que atuam na área da Educação infantil; (2) CARRETEL DE INVENÇÕES: a cidadania nas ondas do rádio, programa

\* Técnica da AMEPPE - Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engkert.

infãnto-juvenil, que tem como proposta básica trabalhar de forma lúdica e criativa, conteúdos relativos à educação, saúde e cidadania, em parceria com a Arquidiocese de Belo Horizonte, a Fundação Fé e Alegria do Brasil, a Visão Mundial e outras ONGs; (3) REDE DE INTERCÂMBIO, em parceria com diversas ONGs do Brasil; e (4) PROJETO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE, financiado pela Fundação VITAE, realizado em parceria pela AMEPPE, PBH, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/MEC e Fundação Carlos Chagas, e que envolve vários aspectos de uma Política Municipal de Educação Infantil, como formação de educadoras, sistemática de supervisão e acompanhamento e discussão de currículo para creches e pré-escolas.

O trabalho da AMEPPE tem se caracterizado pela continuidade, permitindo um acúmulo de experiências, produção do conhecimento e imprimindo um efeito multiplicador aos diferentes projetos. Daí a ênfase em experiências-piloto, de construção e experimentação de propostas, e na publicação e divulgação de materiais elaborados a partir dessa mesma prática.

## 2. Recuperando a história das ONGs

As ONGs brasileiras, em sua grande maioria, nasceram em função e em consequência da luta política da sociedade civil contra o regime autoritário que se implantou em 1964. Nasceram contra o Estado e de costas ou à margem do mercado, entre as décadas de 60 e 80, caracterizando-se por uma existência quase clandestina, ligadas aos movimentos sociais de base, às Igrejas, aos movimentos sindicais e educação, saúde, habitação, organização, assessoria e consultoria aos chamados movimentos populares.

Quanto ao relacionamento com o Estado, tem ficado claro que as ONGs desempenham tarefas de utilidade pública a custos vantajosos para o orçamento estatal, favorecem a interação entre o Estado e grupos de cidadãos, apontam e realizam soluções que os aparatos públicos dificilmente poderiam elaborar (por exemplo, todo movimento em torno do reconhecimento da criança como cidadã - Consti-

tuição de 88 e que resultou no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 90).

Compreendemos que não cabe às ONGs pretender substituir o Estado, mas colaborar para a sua democratização. Não cabe a elas produzir os bens e serviços que o mercado não é capaz de produzir e distribuir, superando os limites da lógica do mercado. Cabe às ONGs trabalhar para universalizar os valores éticos de sua própria experiência. A atuação das ONGs tem se dado através de projetos específicos. Cremos não estar longe da realidade afirmar que a grande maioria das ONGs são pequenas e têm uma atuação bastante localizada. Portanto, uma característica do nosso trabalho é atuar em pequenas experiências, seja no atendimento ou não. No entanto, a natureza deste trabalho e as imensas dificuldades (econômicas, políticas.) de sustentá-lo, acabam por impedir que boa parte de nós construa propostas que possam ter uma repercussão mais geral, ultrapassando os limites restritos de nossa experiência. Entretanto, cada vez mais se impõe a necessidade de elaborarmos propostas para toda a população. Isto implica repensarmos nossas práticas, conteúdos, metodologias etc, elaborando propostas viáveis técnica e politicamente. O que ocorre é que em nossa tradição, inclusive de ONGs, quem está diretamente relacionado com o "fazer" das experiências quase sempre não tem condições de ultrapassar os limites da mesma e, por outro lado, quem elabora (ou colabora com) as propostas políticas nem sempre está vinculado à prática (Faria Filho, 1993).

Ainda segundo Faria Filho, propor projetos viáveis implica, para as ONGs, dar um passo avante na formatação técnica de suas propostas, de suas experiências e, por outro lado, buscar a articulação política necessária à sua imposição na agenda de debates. Este duplo movimento poderia ajudar-nos na superação da ideia do papel apenas alternativo das ONGs. Se, no movimento histórico de seu nascimento e fortalecimento, boa parte das ONGs tiveram que reforçar seu caráter alternativo ao Estado e a outras iniciativas ditas "assistencialistas", hoje é preciso perceber que isto não basta. As ONGs, por sua ligação com a população, por sua capacidade de articular-se politicamente, pela sua experi-

ência acumulada, não podem se furtar ao dever de propor alternativas viáveis. Este movimento em áreas como da ecologia é por demais evidente, mas ainda precisa invadir o campo da educação e principalmente o da Educação Infantil. Ancoradas em práticas e referências ditas "alternativas", muitas ONGs não vêem que elas acabam por reforçar a forma como o Estado e outras instituições muitas vezes propõem e realizam o atendimento ao conjunto da população. Muitas vezes não percebemos que a nossa resistência acaba por sustentar, política e tecnicamente, as práticas às quais combatemos.

Logo, impõe-se para nós a necessidade de fortalecimento do campo das experiências que ocorrem fora do aparelho estatal, não apenas para servir-lhe como "alternativa" mas também como parâmetro. Ou seja, ao pensarmos em atender de forma alternativa a 100 crianças, por exemplo, não podemos deixar de "construir" uma experiência que sirva como atendimento das milhares que não têm acesso.

**Quanto às parcerias.** As ONGs brasileiras sempre viveram e sobreviveram graças à solidariedade internacional. No Brasil, nem governo nem o chamado mercado (grandes empresas nacionais ou transnacionais) apoiaram as ONGs ou descobriram suas potencialidades.

Conforme reflexões feitas no interior da ABONG (Associação Brasileira de ONGs) "na década de 90 temos presenciado o encerramento do largo período das relações das ONGs brasileiras com a cooperação internacional, o qual correspondeu a todo o período da ditadura e aos primeiros anos da democratização. Temos recebido notícias desanimadoras de nossos parceiros tradicionais. A cada dia as ONGs têm sido desafiadas a conviver com a escassez e a busca de novas fontes de financiamento

Entretanto, refletindo sobre as dificuldades de cooperação internacional, tem ganhado espaço entre as ONGs a discussão da necessidade de um grande esforço de unidade, de busca de parceria no sentido não só de compartilhar recursos mas sobretudo de fazer convergir ações. Outro aspecto também em discussão diz respeito à contribuição do setor privado para o enfrentamento da dívida social

no Brasil. A ação da cidadania contra a miséria, a fome e pela vida abriu caminhos que podem ser explorados, tanto na relação com empresas privadas como com as estatais."

A manutenção financeira tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas ONGs. A AMEPPE, como a maioria das ONGs, trabalha com recursos internacionais e com alguns poucos recursos nacionais, mas tanto um quanto o outro não sustentam a instituição a médio prazo, não dando segurança para planejamento.

Pretendemos avançar na discussão e busca de recursos junto ao setor privado, a partir de alguns projetos de prestação de serviços, não só como forma de dar continuidade à atuação que hoje é custeada, em grande parte pela cooperação internacional, mas também para utilizar de nossa experiência já acumulada, atendendo demandas que temos recebido e influenciando nas políticas municipais. Isto coloca uma importante questão: como entrar no campo da venda de serviços sem perder as características fundamentais que consideramos importantes na instituição?

A AMEPPE tem nos últimos anos, investido no diálogo, parcerias e articulações com outras instituições locais, regionais e nacionais, visando propor soluções para os problemas existentes na área da educação da criança e do adolescente.

Estas parcerias têm-se dado através de apoio técnico, apoio político e apoio financeiro e tem apontado resultados interessantes como a integração das instituições, diminuição de custos, melhoria da qualidade dos serviços prestados e marketing institucional (visibilidade). Surgem alguns impasses decorrentes de divergências às vezes conceituais e outras vezes políticas, o que aponta para a necessidade de uma formalização, estabelecendo competências e responsabilidades com o consequente resguardo da identidade institucional dos parceiros.

### **3. A atuação das ONGs e as conquistas na área da Educação Infantil: um balanço**

Em um balanço geral, a partir de reflexões da ABONG, percebemos:

- um aumento da credibilidade das ONGs e das demandas que a sociedade (e não apenas os

movimento; populares) dirige a elas;

- a evolução significativa da relação Movimentos Sociais e ONGs nos últimos anos, com relações de assessoria mais flexíveis e mais exigentes por parte dos movimentos, no que diz respeito à qualidade dos serviços prestados pelas ONGs e ao resguardo da autonomia de ambos;

- o esforço de profissionalização desenvolvido nos últimos anos pelas ONGs, em que a institucionalização, capacitação administrativa e de gestão são pontos relevantes, mas que também se estendeu ao aspecto de qualificações e conhecimentos adquiridos pelos seus quadros e pelas próprias organizações;

- uma grande contradição entre as crescentes responsabilidades sociais das ONGs e a cada vez maior precariedade de meios (recursos de manutenção).

Quanto ao balanço específico na área da Educação Infantil, podemos destacar:

- o reconhecimento social e legal da Educação Infantil (creche e pré-escola) como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado;

- o reconhecimento da função educativa da creche e da pré-escola;

- o crescimento significativo da rede de atendimento à faixa de 0 a 6 anos;

- a busca de formação por parte dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, no sentido de criar competência para trabalhar com as crianças;

- a necessidade de criação de uma identidade profissional para as educadoras de creche;

- sensibilidade acerca das questões da Educação Infantil.

#### 4. Desafios a enfrentar

Finalizando, apresentamos os desafios apontados pela ABONG, quanto ao papel das ONGs.

"Superando a síndrome da clandestinidade, as ONGs têm que passar a ser autor e ator. Para isso, precisam:

- discutir em termos políticos, o que signifi-

ca sua presença na sociedade;

- deixar de se esconder atrás dos movimentos, ter face própria;

- reconhecer a grande diversidade entre as ONGs, em todos os sentidos;

- definir a sua identidade pelo tipo de inserção que têm e pelo serviço que prestam ao movimento popular, bem como pelo conteúdo e qualidade de suas ações e propostas.

Há, pois uma tensão entre ser apenas auxiliar ou protagonista. É preciso trabalhar esta tensão, sabendo que nossa identidade cresce e se manifesta em relação ao movimento popular e à sociedade civil em geral. Dai também deve nascer a definição de nossa relação com o Estado e a cooperação"

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA, Herbert "As ONGs na Década de 90"

IN: Desenvolvimento, Cooperação Intemacioanl eas ONGs, 1º Encontro Internacional de ONGs e o Sistema de Agências das Nações Unidas IBASE- PNUO - Rio de Janeiro, 1992.

ANORATI, António. "ONG e a Cooperação Internacional: O mar de história ou o Império do blá-blá-blá" In: Desenvolvimento Cooperação Internacional e as ONGs, 1º Encontro Internacional de ONG e o sistemas de Agências das Nações Unidas IBASE - PNUO - Rio de Janeiro, 1992.

DURÃO, Jorge Eduardo S. "Esplendor e Miséria das ONGs. Texto para discussão da Assembleia da ABONG, RJ, Junho/94. "Relatório Final" In: Desenvolvimento. Cooperação Internacional e as ONGs, 1º Encontro Internacional das Nações Unidas IBASE - PNUO - Rio de Janeiro, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes "Educação para todos: quais os desafios para as ONGs? In: ONG e Educação, contribuições de Minas . BH, 1994

## AS ONGS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Tuia Vieira Brasileiro \**

Em primeiro lugar em nome da equipe da Fundação Fé e Alegria-RJ eu queria agradecer a oportunidade de estarmos aqui hoje e de podermos trocar experiências

A Fundação Fé e Alegria do Brasil é uma entidade de educação popular que está presente em vários países da América Latina e no Brasil atua em oito estados

No Rio de Janeiro, nasceu em 1981 e tem como desafio atuar de maneira articulada, seja em relação às suas ações, seja em relação às ações de outras instituições, concentrando esforços em determinadas áreas geográficas.

Atua basicamente em três linhas de ação: Articulação (por exemplo a participação nos Conselhos de Direitos e a assessoria aos movimentos de luta por creche). Produção de Conhecimento (vídeos, cartilhas, pesquisas) e sobretudo Formação de Educadores na área da infância e adolescência.

Nesta última linha desenvolvemos duas estratégias básicas e complementares: o Curso Básico de Formação de Educadores, cujo objetivo é possibilitar que os educadores tenham acesso a um conjunto de conhecimentos básicos para o trabalho com as crianças, e outra, o acompanhamento "in loco" do trabalho desenvolvido nas instituições de atendimento, que objetiva contribuir para que haja uma efetiva incorporação à prática desses conhecimentos. Este acompanhamento é realizado diretamente pelos técnicos de Fé e Alegria e indiretamente através da assessoria a um grupo de educadores, que são

chamados de multiplicadores e que pela experiência profissional acumulada tem desenvolvido este apoio no interior das instituições de atendimento

Acredito que seja extremamente significativo o fato de termos uma mesa intitulada "As ONGs e a educação infantil" aqui neste Simpósio. Sem sombra de dúvida isto é fruto de um processo de ruptura com a situação de clandestinidade em que as ONGs viviam. É crescente a expressão pública que alcançaram e o reconhecimento junto à sociedade, se constituindo hoje de fato em interlocutores. Marcos desse processo a nível nacional foram a ECO 92, a Campanha Contra a Fome e a conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente quando as ONGs se fizeram presentes

Paralelo a essa visibilidade vivemos também uma fase em que a mídia ora contribui para divulgar as ações das ONGs (algumas vezes de forma distorcida) ora cobra delas um papel que não lhes cabe: ou seja, a resolução dos problemas sociais. Exemplo disso foi na época da Chacina da Candelária na cidade do Rio de Janeiro em 1993 em que as ONGs foram tomadas como bode expiatório da situação. O poder de resposta da ABONG (Associação Brasileira de ONGs) e do Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente foi muito pequeno

E neste cenário marcado por uma conjuntura de riscos e oportunidades que devemos pensar o papel e as responsabilidades das ONGs e aqui especificamente o nosso que vem trabalhando com educação

\* Assessora Pedagógica da Fundação Fé e Alegria do Brasil

infantil.

Uma demonstração dessa visibilidade e credibilidade das ONGs é o trabalho de parceria com algumas prefeituras, fruto da experiência e acúmulo que algumas ONGs alcançaram. Sobre essa questão gostaríamos de levantar algumas reflexões sem contudo ter a pretensão de respondê-las.

Se as ONGs não são substitutas do Estado, nem se constituíram para solucionar os problemas sociais, qual deve ser o seu papel hoje?

Arriscamos dizer que as ONGs devem continuar prestando assessoria aos movimentos populares mas também devem se colocar como sujeitos políticos e neste sentido elaborar propostas de políticas públicas. Isto não significa substituir o Estado no campo das políticas públicas, reforçando o desinvestimento deste no campo social, mas sim o de continuar lutando e se comprometendo para que o Estado cumpra o seu papel de oferecer serviços básicos a toda população

No entanto devemos pensar que o caráter público das ações sociais e educacionais não precisa ser necessária/exclusivamente estatal, cabendo espaço para os organismos da sociedade civil (associações, grupos, sindicatos) principalmente nas ações de controle, fiscalização e gestão dessas ações.

Em termos de parcerias com o poder público como fazer para que estas não se resumam a ações pontuais e possamos efetivamente contribuir na construção de políticas públicas para a educação infantil de forma mais ampla e continuada<sup>17</sup>

Como não realizarmos mais uma vez desperdícios de recursos pois que muitas vezes as prefeituras possuem técnicos competentes para o trabalho e não estão desenvolvendo essas ações?

Como lidar com essa nova face com questões que para nós sempre foram tão importantes como por exemplo: democracia, gestão coletiva, etc?

Como lidar com o fato de que fazemos parceria com determinadas prefeituras e ao mesmo tempo assessoramos o movimento das creches do local<sup>9</sup>

Como lidar com essa nova faceta de prestadores de serviços que vamos adquirindo perante a nossa histórica atuação no campo da educação popular como instituições sem fins lucrativos?

Todavia é importante percebermos que se por

um lado, vivemos hoje um momento em que cada vez mais crescem as demandas sociais e as responsabilidades colocadas para as ONGs, por outro, vivemos uma fase crescente de precariedade de recursos financeiros.

É urgente que neste período marcado por reorientações na cooperação internacional, sejamos cada vez mais capazes de buscar recursos nacionais, sejam públicos ou privados, e de ao mesmo tempo continuarmos investindo na profissionalização de nossas ações que vem sendo nossa marca.

Uma outra temática muito forte para nós ONGs nestes últimos tempos é a avaliação das nossas ações. Acreditamos que cada vez mais devemos buscar uma adequada relação entre meios e fins. Construindo indicadores para avaliar os resultados do nosso trabalho e de pensar sobre a qualidade. Por exemplo, como eu disse anteriormente, no nosso trabalho de formação de educadores uma questão que nos preocupa e que já estamos avaliando é se a nossa metodologia está sendo a mais adequada de acordo com os nossos objetivos e com a referência de profissionalização que temos. Assim como o que objetivamente tem revertido para a vida das crianças.

Na verdade, é preciso que tenhamos claro o limite das nossas forças e as possibilidades de superá-lo seja em parceria com o poder público, seja em ações comuns com outras instituições. Para que possamos dar uma resposta aos alarmantes e crescentes índices de pobreza e buscarmos novas fontes de recursos, é preciso que construamos atuações em redes nacionais e internacionais

Isso nos remete à dimensão da articulação política na área da educação infantil entre ONGs, movimentos sociais, escolas, creches, etc. Vou situar três exemplos nesse campo.

No Rio de Janeiro já há algum tempo por ocasião da Campanha Contra a Fome foi criado o Comitê da Ação da Cidadania Pró-creche que vem tentando reunir ONGs, creches, escolas particulares, a ASBRAC, movimentos de luta por creche, etc, para juntos poderem desenvolver ações que promovam a cidadania das crianças. Concretamente, a nível de ilustração, nesse processo duas escolas particula-

res que são comprometidas socialmente contribuíram com creches comunitárias. Os alunos se organizaram na coleta de lata para comprar equipamentos para as creches comunitárias. É uma experiência micro, bem sabemos, quando pensamos em termos de uma política pública para educação infantil e que vem se dando não sem dificuldades. Porém, mostra para nós a riqueza e a possibilidade de parcerias em diferentes níveis. Da construção de redes de solidariedade e do envolvimento de diferentes setores da sociedade. Da penetração da solidariedade no nosso cotidiano, nos micros espaços.

Um outro exemplo dessa articulação de forças está se dando no município de São Gonçalo-estado do Rio de Janeiro, aonde ONGs que trabalham com a questão da criança, movimentos populares, poder público, creches comunitárias, pais de crianças vêm se reunindo e produziram uma proposta de luta e trabalho para todo o município que está sendo discutida em cada creche. A ideia é conseguir congregar o maior número de setores para juntos elaborarem ações no âmbito da educação infantil. Um aspecto que começa a ser interessante é o envolvimento das famílias nessa luta por creche/pré-escola que se constituam também numa tentativa de tornar a gestão das creches mais democrática e enraizada na comunidade.

E o último exemplo é na região da Baixada Fluminense-RJ através de uma parceria entre Fé e Alegria, TV Maxambomba e o Núcleo de Creches Comunitárias da Baixada Fluminense produziu-se um vídeo sobre a luta e organização das creches que estará sendo veiculado em praças públicas.

Para finalizar gostaria de dizer que está sendo organizado um Encontro Nacional de Educadores de Creches e Pré-escola Comunitária promovido por várias ONGs e movimentos de luta por creches de diferentes estados do Brasil. É com muita alegria que vejo essa articulação germinar, espero que ela continue pois bem sabemos que se quisermos produzir novas políticas sociais e educacionais para a criança pequena, esta só virá se juntarmos as nossas forças, a semelhança da maioria das conquistas sociais desse país, que foram lutas dos trabalhadores e da sociedade civil.

E preciso que essa articulação nacional que se

iniciou seja por nós refletida a cerca de sua natureza e tenhamos uma ação de educação integrada (envolvendo ações governamentais e não) e integral (nas várias faixas etárias e nos vários setores: saúde, lazer, etc).

Constitui-se de fundamental importância que nós ONGs que trabalhamos com educação infantil cada vez mais saíamos do nosso "umbigo", que associemos às ações localizadas um olhar e uma intervenção política mais ampla. Que sejamos capazes de falar das nossas ações e publicá-las pois existem muitas experiências realizadas e não sistematizadas. É preciso também que busquemos as universidades para que se comprometam para além dos seus muros. Que levemos com mais força para os Conselhos de Direitos a discussão da educação infantil.

Com base nisso tudo acreditamos que hoje as ações das ONGs devem ser caracterizadas como.

- propositivas enão mais somente reivindicativas.
- articuladora das ações, instituições e movimentos.
- apoio aos movimentos populares.
- parceria com o poder público e outras instituições.

Concluindo aponto aqui algumas sugestões:

- Que se traga para fóruns como esse também os professores que estão direto com as crianças, os movimentos de luta por creche, as associações de pais.

- Que no Documento "Amarelinho" - **Proposta de Política de Educação Infantil** - 1993 do MEC se considere com mais peso a questão da gestão democrática dos equipamentos sociais: creche/pré-escola. Com a participação de todos os sujeitos envolvidos e setores organizados da sociedade civil.

- Que se desencadeie uma cartilha que coloque a questão da educação infantil na agenda do dia com intensa entrada na mídia, com um grande trabalho de comunicação que lide com o imaginário e o subjetivo das pessoas, contribuindo desta maneira com o objetivo 2 do documento acima "fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil deferida neste documento", (pág. 21)

- Que esse Seminário tire alguma posição quanto ao processo eleitoral que estamos vivendo, refor-

çando a questão da ética nas eleições. Assim como que encaminhe as propostas saídas daqui para serem incorporadas pelos candidatos à presidência e

a outros cargos.

- Ampliação da Comissão Nacional de Educação Infantil.

## A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Everardo de Carvalho\**

Iniciarei minha participação neste painel usando um termo que tem vinculação com minha formação básica, a medicina. O sufixo "ite", em medicina, designa todo e qualquer processo inflamatório. A inflamação, do ponto de vista biológico, corresponde a um processo de proliferação, de aumento, de tal forma que uma área inflamada vai estar aumentada de tamanho (tumor) e quente e vermelha (rubor). Explico agora a referência ao processo inflamatório. Testemunhamos no Brasil e no mundo, nos últimos dez anos, uma proliferação do processo "ONG". Existe uma febre de ONGs, uma "onguite". A prova disso é que em todos os fóruns de debate na sociedade sempre se reserva um espaço para a discussão do papel das ONGs. Por esse motivo, para discutir o papel das ONGs nas Políticas de educação infantil, estamos realizando este painel.

Esta ocupação de espaços, esta proliferação, deve nos levar necessariamente a fazer uma revisão sobre todo esse processo. Quando nos referimos às ONGs e à onguite, existe sempre um grupo que contrapõe a esse aspecto um outro, a "estatite". Ou seja, o que deve predominar: o Estado ou as ONGs? Quais são os verdadeiros papéis, funções e responsabilidades de cada um desses elementos na construção de uma proposta coletiva? No fundo existe uma tensão muito grande nessa discussão.

E muito importante observar que existe um perigoso reducionismo em achar que os únicos atores na arena social são as ONGs e o Estado. Exis-

tem muitos outros atores que estão sendo desconsiderados neste processo. E a partir daí que levantamos nossa primeira reflexão sobre as ONGs - qual a real representatividade destas organizações? O protagonismo assumido por algumas ONGs, em nome de sua representatividade, nem sempre encontra correspondência no mundo social, não encontrando relação entre a sua atuação e o universo dos movimentos sociais e seus "beneficiários". Vejo, por exemplo, com muita preocupação, o fato de que o diálogo sobre políticas sociais tem sido restrito à participação das organizações internacionais, às ONGs e ao Estado, sendo os beneficiários diretos (professores e pais) sistematicamente excluídos do processo. E esse é um aspecto que considero perverso e perigoso.

Gostaria de chamar atenção sobre um outro aspecto, a compreensão e caracterização do trabalho das ONGs como uma "ação alternativa". Vamos então retomar o tema de funções e papéis. O papel das ONGs é o de substituir a ação do Estado? Será que as ONGs estão criando um novo Estado, dentro do velho Estado? Muitas vezes, após analisar o discurso e ação de algumas ONGs, incluindo aí seus esquemas de financiamento, estas instituições se comportam como verdadeiros Estados dentro do Estado. Em relação a isso lembro um comentário do professor Silvio Sant'Anna, da Fundação Grupo Esquel, "Qual o sentido de substituir a ação de um ditador - o Estado - pela ação de um ditador benevolente - as ONGs?"

\* Coordenador de Projetos Especiais. CNBB - Pastoral da Criança.

Gostaria de refletir agora, como médico que sou, qual a etiologia, a origem deste fenômeno? A proliferação e protagonismo das ONGs, de certa forma, foi fruto da ineficiência, proposital ou não; abriu-se o espaço de atendimento às demandas da população, num esquema ágil e flexível que, graças ao poder de negociação e articulação de suas lideranças, superou a ação dos sindicatos e movimentos populares.

A saúde e o meio ambiente foram as primeiras áreas em que o movimento popular avançou na substituição, ou melhor dizendo complementação das atribuições do Estado. Houve uma explosão de ONGs especializadas nos dois temas. Na educação, o fenômeno, mais expressivo na educação infantil, é relativamente recente, talvez porque, apesar de ser consagrada em discursos como bandeira prioritária, somente agora, em função da nova onda organizacional com prioridade para competitividade e qualidade, a Educação esteja, efetivamente, na pauta das preocupações sociais.

Outro motivo para o fenômeno do protagonismo das ONGs nas áreas sob responsabilidade do Estado foi a ausência de canais de participação efetiva no tocante às discussões dos problemas sociais, das pautas e agendas da sociedade brasileira. Aos poucos, a população foi se organizando no sentido de criar estes canais de participação efetiva. Isto porque os conceitos de ação e desenvolvimento comunitário e o tipo de participação oferecidos a ela eram, muitas vezes, simbólicos. A população, frustrada com essas experiências, começou a buscar outras alternativas para criar seus próprios espaços. Isto impulsionou o fenômeno dos movimentos sociais e, posteriormente, o surgimento e consolidação das ONGs. Assim, enquanto não surgirem espaços efetivos de participação, esses fenômenos vão continuar a crescer, pois se há ausência de canais de participação num meio ansioso por ela, movido pelo desejo de participar, que nasce do sentimento gregário e coletivizante, não pode haver satisfação com uma participação simbólica; ela quer ser efetiva.

Em todo este tema há um aspecto que me preocupa de forma particular: trata-se da questão da identidade das ONGs. Em Honduras, por exemplo,

não se usa o termo "ONG" e sim "entidades privadas de desenvolvimento". As ONGs, hoje, são entidades privadas. Elas são responsáveis por um processo de profissionalização acoplado a mercado de trabalho emergente, gerador de empregos e renda para setores da classe média de formação técnica ou superior. Quantos de nós não têm sua sobrevivência garantida pelo espaço do não-governamental<sup>9</sup> Financiados pelo Estado<sup>0</sup> Estaria havendo uma nova forma de Keynesianismo - o Estado gerando através das ONGs emprego e renda?

Seria importante que, ao lado das discussões sobre funções e papéis das ONGs em relação ao Estado e à sociedade civil, incluíssemos um novo ponto: a ética dessas relações.

Muitas ONGs se defrontam com problemas de legitimidade, representatividade e, além disso, com um desvio de seu principal objetivo - o "empowerment" de seus beneficiários - para investir no seu auto-fortalecimento institucional. É necessário que os fóruns e associações de ONGs que estão sendo criados não se convertam em organismos de defesa corporativa de seus interesses institucionais restritos, invertendo assim a predominância dos fins sobre os meios. As ONGs não se constituem num fim em si mesmas.

Aproveito a oportunidade para lançar uma discussão sobre o papel dos organismos internacionais, em especial sobre o UNICEF. É preciso que sejam revistos, urgentemente, os protagonismos assumidos por estas organizações e que utilizemos essas posições privilegiadas no sentido de reequilibrar as forças sociais e a distribuição de poder dentro do país. Uma organização internacional não deve assumir, como vem acontecendo, um papel de um ministério paralelo. É preciso que a posição de negociador privilegiado dos organismos internacionais reverta em benefício dos atores nacionais - movimentos populares e ONGs

O risco de não assumirmos imediatamente a discussão da ética nas relações entre os atores sociais envolvidos nas negociações de políticas sociais é o da criação de um novo autoritarismo no país.

Por que estamos tratando desses temas neste Simpósio? Acredito que seja por considerarmos este espaço importante para discutirmos todos estes

aspectos. As políticas sociais de caráter compensatório não são panaceias. Elas surgem para corrigir distorções no modelo de desenvolvimento de um país. Se vivêssemos num país onde o modelo económico estivesse voltado para o desenvolvimento social, não necessitaríamos de políticas compensatórias. Essas políticas, por mais que tenham o discurso da promoção social, procuram, no máximo, resolver o problema de distorção da distribuição e do acesso aos bens materiais e culturais dessa sociedade. Não nego, entretanto, a prioridade de luta dentro dos espaços de discussão e implementação das políticas públicas. Isto por compreender que estas lutas são, antes de mais nada, um cenário de interação entre os atores sociais. E por existir uma proposta de política para educação infantil que nós, comprometidos com a área, estamos aqui discutindo todos estes temas. Ou seja, este é o cenário, a arena, e como tal deve ser valorizado e preservado.

As políticas sociais são um espaço de troca

de informação e articulações de grupos e instituições, onde um verdadeiro jogo de alianças e resistências, de negociações e incertezas ocorrem. Nossa tarefa não se resume à elaboração de documentos. Temos que começar a avançar na busca de implementação de novas ações coletivas. As políticas públicas correspondem - e isso é a função mais importante delas - a um âmbito de aprendizagem social de todos os atores; um espaço de transferência de conhecimentos e habilidades em matéria de planejamento e desenvolvimento organizacional. Deve-se trabalhar a elevação do potencial de organização dos setores populares, para atuar com os demais setores sociais.

A meta final de nossos investimentos na área de políticas sociais e o "empowerment" dos beneficiários de nossas ações e seus grupos sociais, e não o fortalecimento institucional das ONGs e do próprio Estado, como tem acontecido até hoje, com raras exceções.

## A ATUAÇÃO DA PASTORAL DA CRIANÇA

*Maria Lúcia Thiessen \**

Dizer o quanto estou satisfeita e orgulhosa por estar aqui, pode ser repetitivo, porém quero afirmar que estou realmente me sentindo muito bem na situação de representar uma ONG na Comissão Nacional de Educação Infantil, instituída pelo MEC. Esta alegria deve-se à minha história pessoal, pois há muitos anos venho trabalhando pela educação das crianças menores de seis anos, em órgãos governamentais.

Gostaria de abrir um parêntese nesta abordagem para acrescentar àqueles marcos que o Napolini citou, no histórico da Educação Infantil que acabou de fazer, mais um, que considero muito importante para a educação no Brasil, que foi o ano de 1974. Há exatamente vinte anos o MEC, pela primeira vez, criou um grupo de trabalho, que logo transformou-se em uma coordenação, para pensar a educação pré-escolar no âmbito do Ministério.

De acordo com os conhecimentos da época, cuidava-se apenas da educação das crianças de quatro a seis anos, com todo um viés compensatório. Entretanto, foi um ponto de partida, um marco da maior importância para que pudéssemos hoje estar aqui, depois de uma caminhada longa e atribulada.

Enfim, depois de tantos anos como funcionária do governo, estou assessorando uma entidade não governamental, a Pastoral da Criança, e isso me permite perceber os dois lados. Considero a não governamental não só como "a pulga que perturba o elefante", mas principalmente como o parceiro que pode ajudar em muito os órgãos do governo em suas

reflexões e também em suas ações.

### **O que é e o que faz a Pastoral da Criança?**

A Pastoral da Criança é uma das pastorais sociais de Confederação Nacional dos bispos do Brasil - CNBB e foi criada em 1983 com a missão bem específica de ajudar na redução da mortalidade infantil. Então, todas as ações iniciais da Pastoral e que continuam existindo, porque continuam necessárias, têm este objetivo.

Trabalha-se o acompanhamento de gestantes, o incentivo ao aleitamento materno, a utilização do soro caseiro, o estímulo à vacinação, todas ações muito voltadas à sobrevivência das crianças e à manutenção de sua saúde..

Durante esses onze anos, a Pastoral ampliou-se e atinge hoje todo o país com um número significativo de famílias e crianças envolvidas. E, à medida que desenvolve suas atividades, a Pastoral da Criança vem refletindo sobre sua atuação, avaliando-a e introduzindo novas ações que buscam a melhoria da qualidade de vida das crianças e das comunidades que apoia.

Temos certeza de que salvar vidas não é suficiente. E preciso dar às nossas crianças a oportunidade de desenvolvimento pleno. E nós sabemos que essa oportunidade ela tem primeiro na sua família, na sua comunidade, com as pessoas que a cercam.

Então, a Pastoral vem deslocando o eixo de seu trabalho, não deixando de realizar as ações de saúde, mas acrescentando-lhes a preocupação com o

\* Assessora Nacional de Educação Infantil da CNBB/Pastoral da Criança.

desenvolvimento infantil de modo integral.

As atividades realizadas pela Pastoral não pretendem substituir a família, nem manter serviços de saúde, creches ou pré-escolas. O que se procura é criar uma rede de apoio técnico que leve até à família a oportunidade de refletir sobre aspectos tão relevantes como as questões ligadas à saúde e ao desenvolvimento da criança.

Esse trabalho se realiza através de líderes comunitários que são, na sua grande maioria, mulheres com um nível de escolaridade bastante baixo,

que acompanham entre dez e vinte famílias, suas vizinhas. Assim, todo o trabalho da Pastoral está apoiado nessas líderes, que recebem uma capacitação específica para que possam discutir com as famílias sobre o desenvolvimento das crianças, visto sob os seus diversos ângulos: físico, sócio-afetivo e cognitivo.

Esta é uma visão bem resumida do trabalho da Pastoral da Criança. Temos no "stand" vários documentos que especificam mais nossas atividades e que podem ser consultados, se houver interesse.

## A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fereza Cristina de Albuquerque \**

Gostaria de louvar a iniciativa do MEC de realizar este Simpósio, e de organizar este painel para que possamos discutir a atuação das ONGs no Brasil, o que mostra compreensão da importância dessas organizações.

Vou abordar brevemente, em minha apresentação, alguns pontos que considero importantes nessa temática, muitos deles já tratados pelos companheiros deste painel.

Primeiramente quero situar o que é o CAPC - Centro de Apoio a Projetos Comunitários. É uma organização não-governamental sem fins lucrativos, com sede em Fortaleza e atuação em todo o Estado do Ceará, que desenvolve trabalhos de assessoria às organizações populares, e que tem como objetivo o fortalecimento e a melhoria de vida da população. O CAPC se mantém através da prestação de serviços, projetos e convênios com prefeituras, governo do Estado, órgãos federais e organismos internacionais, como o UNICEF, com o qual desenvolvemos vários projetos dirigidos principalmente para crianças, adolescentes e mulheres. Seu trabalho é basicamente de assessoria e capacitação mediante treinamentos, oficinas, cursos e seminários para educadores, adolescentes, mulheres e adolescentes-gestantes.

No tocante à educação infantil e aos direitos das crianças, é nas creches comunitárias e nos Conselhos de Direitos e Tutelares que o CAPC tem uma maior atuação, buscando sempre o fortalecimento e a melhoria do atendimento à criança, e procurando

influir, juntamente com outros segmentos da sociedade, nas políticas públicas voltadas para essa população.

Atualmente fala-se muito em ONG. Gostaria de explicitar um pouco mais sobre o que entendemos por ONG e diferenciá-la de outras organizações da sociedade civil, tais como: associações de moradores, sindicatos, movimento de mulheres e outros. Entendemos as ONGs como organizações comprometidas com políticas de luta pelo fortalecimento da democracia e melhora das condições de vida da população. São organizações de profissionais de qualificação variada, em geral de nível superior, oriundos dos movimentos que oferecem assessoria e prestam serviços ao movimento e à sociedade, de forma geral.

Um ponto que gostaria de abordar é a relação Estado-ONG. As ONGs surgiram no final da década de 60 e início da de 70. A sua atuação deu-se no confronto com o Estado, já que vivíamos num regime ditatorial e daí o nome "não governamental". Em 80, com a anistia e a volta dos exilados e presos políticos, verificamos um aumento significativo das ONGs em todo o País. Entre 80-90, as ONGs começam a exercer um importante papel na prestação de serviço para o movimento popular e é também a partir dessa época que o movimento de mulheres e de outros segmentos populares inicia a luta por creches. Com a quase ausência do Estado, que pouco investe em políticas para a infância, as entidades populares de atendimento à criança e as ONGs de

\* Assessora do Centro de Apoio a Projetos Comunitários. Ceará.

assessoria passam a ser atores importantes tanto para a população atendida como para os órgãos governamentais. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a criação dos Conselhos dos Direitos inauguraram uma nova era no País, em relação aos direitos da criança.

Vou citar uma reflexão que fiz sobre uma experiência da qual participei na primeira gestão do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e que está na agenda do CAPC: "A nossa experiência aqui no Ceará, integrando o Conselho Estadual, tem sido bastante rica. Sentam-se à mesa representantes das sociedades civis e órgãos executores das políticas para discutir, respeitando-se mesmo nas divergências, porque é na diferença que se constrói".

É desafiador discutir e propor ações que garantam à criança e ao adolescente uma vida adequada e digna. A experiência que vivemos no Ceará não tem sido muito diferente daquela existente no restante do Brasil, mas digo, com a certeza de pertencer a uma instituição que sempre

esteve na linha de frente da luta pelos direitos da criança, que estamos conseguindo fazer ouvir as nossas propostas e influir na política pública do estado do Ceará.

No nosso entender, o grande papel das entidades organizadas, da sociedade civil e das ONGs de assessoria, é colocar em pauta as discussões sobre o atendimento às crianças nas creches e nas pré-escolas, e acima de tudo, influir nas políticas públicas dos Municípios, dos Estados e do País.

Não basta ter projetos exitosos. Sem essa perspectiva política, nosso trabalho não alcança seus objetivos; torna-se pequeno. Para terminar, quero dividir com vocês algumas questões que estão sempre presentes em nossas discussões, e que merecem ser debatidas por todos nós que trabalhamos com a criança.

São três perguntas: Qual é o dever do Estado em relação à educação infantil? É importante a parceria Estado-ONG? Como fazê-la sem perder a autonomia, respeitando o papel de cada ator e suas diferenças?

# A questão da qualidade na Educação Infantil: experiências internacionais



**MESA REDONDA**

**Expositores:**

*Fúlvia M. B. Mott Rosemberg*

*Jytte Juul Jensen*

*Maria Victoria Peralta Espinosa*

**Coordenação:**

*Angela M. Rabelo K Barreto*

## QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

*Fúlvia Rosemberg\**

Recentemente foram publicados dois livros que descrevem e discutem a educação infantil numa perspectiva internacional: o importante livro de Robert Myers **The Twelve who survive**, apresenta e discute políticas e programas visando ao desenvolvimento e cuidado de crianças pequenas do Terceiro Mundo que sobrevivem ao 1º ano de vida. Seu argumento principal é que a humanidade deve ultrapassar a perspectiva da sobrevivência física e investir em programas que integrem componentes que auxiliem as crianças concretizar seu potencial individual e social. Lendo o livro, analisando os capítulos, tópicos e índice remissivo, nenhuma palavra sobre qualidade do atendimento.

O outro livro, organizado por MoncrieffT Cochran, **International handbook of child care policies and programs**, contém estudos de casos nacionais sobre políticas e programas de educação infantil em 29 países do mundo tanto desenvolvido quanto subdesenvolvido. Este é, sem dúvida, o livro e estudo em perspectiva internacional que reuniu a maior diversidade de países quanto à localização geográfica, estágio de desenvolvimento econômico e social, sistema político. Lendo-se os capítulos e analisando-se o índice remissivo, observa-se que o tema da qualidade está presente, e muito, mas principalmente nos estudos de caso de países desenvolvidos.

Questões como critérios de qualidade para o funcionamento de creches e pré-escolas; investimento na melhoria da qualidade através da formação do

profissional; metas que orientam a melhoria da atenção dada à criança pequena, críticas ao funcionamento atual dos programas e perspectivas para sua superação vão aparecendo nos estudos de caso dos países escandinavos, da França, dos Estados Unidos, do Canadá e assim por diante. Porém, da mesma forma que no livro de Robert Myers, a questão é pouco mencionada ou discutida nos relatos dos países do terceiro mundo, sejam eles da Ásia, África ou América Latina. No capítulo sobre o Brasil, que tive o privilégio de escrever, analiso o debate sobre quantidade x qualidade, apresento a diversidade de experiências públicas brasileiras no plano da qualidade e lastimo o baixo padrão médio do atendimento à criança pequena oferecido no Brasil.

Assim é que a primeira constatação se impõe: os países subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou do Terceiro Mundo, de um modo geral, voltaram-se, nas últimas décadas, quase que exclusivamente para uma política de expansão do atendimento, desordenada, caótica, e praticamente nada avançaram no plano do debate e da implantação de programas de qualidade. Daí a necessidade, neste Simpósio, de se apelar para experiências estrangeiras, principalmente de países desenvolvidos, para discutir a qualidade da educação infantil.

É necessário, também, que deixe claro que não estou afirmando que nos países do terceiro mundo não existam experiências de educação infantil de qualidade. Seja na tradição da pré-escola, da escola maternal ou dos jardins da infância é possível en-

\* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Professora da PUC/SP.

contrarem-se, no passado e no presente, experiências que, principalmente quando usadas pelos filhos e filhas das elites, atingiram e atingem padrões internacionais de qualidade. Também, é possível localizar algumas pequenas redes municipais, aqui e ali, que se colocaram como objetivo implantar um padrão de atendimento à criança pequena capaz de lhe oferecer um pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Além disso, mesmo em redes depauperadas, públicas e conveniadas, é possível localizar uma ou outra experiência que, na prática diária do atendimento, respeite os direitos fundamentais das crianças, das famílias e dos adultos que trabalham no equipamento.

A ausência de padrões de qualidade que estou apontando refere-se ao conjunto do sistema público direto ou conveniado de educação infantil, principalmente quando ele se destina ao atendimento de crianças pobres que, em nosso país, são majoritariamente crianças negras.

Avaliações mais antigas, ou mais recentes, abrangendo maior ou menor extensão do Território Nacional, apesar de pouco numerosas, vêm evidenciando a baixa qualidade do atendimento em educação infantil no país, atendimento que fica aquém do respeito a direitos fundamentais da pessoa humana.

O tom pode ser encontrado em uma das primeiras avaliações contemporâneas, o estudo de Maria Aparecida Ciavata Franco (1989) e que se resume no título **Lidando pobremente** com a **pobreza**, tom reafirmado nos chamados diagnósticos locais, como os realizados no Ceará, Recife, Bahia, Campo Grande, Belo Horizonte etc. Este lidar pobremente com a pobreza se traduz, em muitos dos casos, no desrespeito a direitos fundamentais da criança.

Não considero linguagem dramática ou emocionada afirmar que no Brasil hoje o sistema de atendimento às crianças pequenas em pré-escolas, mas especialmente nas creches, constitui uma iniciação precoce, uma socialização, desde muito cedo, de pessoas que viverão, ao longo da vida, uma trajetória de usuário desrespeitado pelos serviços que concretizam e operacionalizam as políticas sociais. Uma história de não cidadão. Uma história onde prevalece o princípio da não-equidade. Uma história na contra-mão das propostas contemporâneas sobre

qualidade no plano do bem-estar-social que elegem a equidade no tratamento do usuário como eixo fundamental para busca de qualidade nos programas sociais.

Para que um programa ou política de educação infantil possa educar e cuidar de crianças pequenas, deve focar a criança como alvo central, mas não pode descurar das necessidades dos adultos envolvidos no processo: a família da criança e os profissionais que ali trabalham. Se necessidades de pais e adultos profissionais devem ser contempladas, as decisões para orientação dos programas não podem desconsiderar que são as necessidades da criança que devem orientar opções.

Esse eixo - o da equidade - como fundamental para definir metas e critérios de qualidade, nos afasta dos modelos importados do mundo comercial, como afirmam Pfeffer e Coote (1991). Tocar nestes modelos, hoje é importante por conta da avalanche de seminários, produções sobre qualidade e/ou qualidade total que vem invadindo o país. Os modelos criticados por Pfeffer e Coote são: o tradicional, o científico, o da excelência e o conservista. Talvez dentre eles, no Brasil, o mais difundido seja o tradicional, que visa prestígio e posições vantajosas. Ele é perceptível, por exemplo, em toda creche, seja pública ou conveniada, que, ao ali se entrar tem-se a sensação de um cartão de visitas: para mantê-las as regras são autoritárias; o espaço é pensado para o visitante. Ele está presente na ampliação de vagas, na extensão da oferta de creches para engrossar estatísticas de atendimento a custas da redução do per capita. Ele está presente, quando o programa de creches responde a fins eleitorais, construindo-se prédios que mais se parecem com out-doors. Quando, ao invés de investir na melhora da qualidade de programas já existentes, se criam novos programas, com nomes pomposos, para marcar a nova administração.

A melhoria da qualidade na perspectiva da equidade deve enfrentar três questões fundamentais no Brasil: a formação e profissionalização de recursos humanos que trabalham em educação infantil que têm por função educar e cuidar de crianças pequenas; eliminar (ou diminuir) trajetórias paralelas de educação infantil com níveis de qualidade diferen-

ciados em função da diversidade do montante de verbas que lhes são destinados; discutir, com serenidade, as propostas de expansão da cobertura. Quanto a este último tópico, levanto algumas questões: a proposta de universalizar o atendimento para toda a faixa de 0 a 6 anos responde, efetivamente, à demanda da população alvo? É possível propor-se a expansão da cobertura sabendo-se que creches e pré-escolas vêm sendo usadas por crianças com mais de 7 anos, em desrespeito evidente a preceitos constitucionais? É possível sugerir-se a expansão do atendimento que atinge, em algumas regiões e programas, níveis tão baixos de qualidade, que agride direitos fundamentais da pessoa humana?

## BIBLIOGRAFIA

- COCHRAN, Moncrieff **International handbook of child care policies and programs.** Greenwood Press, London, 1993.
- FRANCO, Maria Aparecida C. Lidando pobremente com a pobreza. In ROSEMBERG, Fúlvia (org). **Creche.** São Paulo, Cortez/FCC, 1989.
- MYERS, Robert. **The twelve who survive.** Routledge, London & N. York, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria M. (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério Norte.** São Paulo, Cortez/FCC, 1994.

## EDUCAÇÃO INFANTIL NA COMUNIDADE EUROPEIA

*Jytte Juul Jensen* \*\*

Lamento não saber falar português. Em primeiro lugar, gostaria de dizer que tenho muito prazer em ter sido convidada para vir ao Brasil participar deste Simpósio.

É a primeira vez que cruzo o oceano e esta é uma experiência muito especial. Quando se vai a um país estrangeiro, desde que se desce do avião, começa-se a perceber, intensamente, muitas coisas novas. Você sente o clima, os cheiros; você percebe a cultura local. Você colhe a folha de um arbusto e ela é totalmente diferente da que você conhecia. O gosto da comida é novo, entra-se em contato com pessoas diferentes e que se comportam de um modo muito diverso daquele com que se está acostumado. Esta experiência abre sua mente e seus sentidos. Penso que isto que se experimenta ao visitar um país estrangeiro é o que ocorre normalmente com as crianças: é possível afirmar-se que as crianças têm todos os seus sentidos abertos a novas experiências. Como profissionais de educação infantil devemos fazer com que as crianças aprendam e usem as centenas de linguagens de seus sentidos.<sup>1</sup>

Sou professora: leciono para profissionais de educação infantil. Além disso, sou consultora, representando a Dinamarca, junto à Comissão Europeia - órgão executivo da União Europeia<sup>2</sup> - que conta com um Conselho Consultivo de Educação Infantil (**Advisory Board for Childcare**) Nossa função é prestar consultoria à Comunidade Europeia e a políticos europeus. Também gostaria de in-

formar que sou mãe. Tenho três filhos (e que neste momento estão muito longe daqui). Quando meus filhos eram pequenos frequentavam centros de educação infantil na Dinamarca. Esta experiência também é relevante pois, evidentemente, enquanto mães e pais sabemos o que é bom para nossos filhos.

A União Europeia é constituída por 12 Estados que estabeleceram acordos de cooperação política e económica. Outros quatro Estados estão<sup>3</sup>, agora, se candidatando à condição de membros dessa União. A Comunidade Europeia, a partir de 1957, através do Tratado de Roma, lançou as bases de um programa de igualdade de oportunidades para as mulheres. Este programa - que foi reformulado neste período - proporciona as bases legais para a proposta e a implantação de políticas que visam a eliminação de desigualdades sociais entre os sexos. As atividades da Rede se inserem neste programa de igualdade de oportunidades entre os sexos. Antes, porém, de tratar das atividades da Rede farei um breve apanhado sobre a situação da educação infantil nos Estados-membros da União Europeia.

### **A Educação Infantil na União Europeia**

De início destacarei a participação das mulheres - em especial das mães - no mercado de trabalho. Observa-se uma tendência, na Europa, de que um número cada vez maior de mães trabalhem fora e isso, evidentemente, gera a demanda de serviços que atendam as crianças enquanto estão no traba-

\* Palestra proferida no I Simpósio Nacional de Educação Infantil em Brasília, agosto de 1994. Tradução e edição: Fúlvvia Rosemberg, Fundação Carlos Chagas e PUC-SP.

\*\* Representante da Dinamarca na Comissão Europeia de Atendimento à Criança e Outras Medidas para Reconciliar as Responsabilidades de Trabalho e Família.

lho. Em média, 50% de todas as mães nos 12 Estados-membros trabalham fora de casa. No entanto, esta porcentagem varia entre os Estados-membros: na Dinamarca encontra-se a maior porcentagem de mulheres no mercado de trabalho: 95% das mães dinamarquesas trabalham fora. Em seguida à Dinamarca vem Portugal (com uma taxa de emprego materno equivalente a 68%) e, logo depois, a França e a Bélgica. As taxas de trabalho materno na Espanha, Holanda, Irlanda, em Luxemburgo e no Reino Unido são muito baixas.

Quando se focalizam os programas europeus de atendimento a crianças pequenas, observam-se diferenças notáveis. Muitos dos problemas que vocês enfrentam no Brasil também ocorrem na Europa. Vamos iniciar examinando a licença maternidade<sup>1</sup> Para se entender o serviço oferecido à criança, com menos de 3 anos, é necessário que se atente para o que é oferecido à mãe ou aos pais. Que formas de licença existem no país? Trata-se de uma licença maternidade, paternidade ou parentalidade? A maioria dos países da União Europeia oferece algum tipo de licença com duração de pelo menos três meses. Alguns países oferecem licenças bastante longas.

Vou organizar a descrição do atendimento à criança em torno de três faixas etárias: até 3 anos; entre 3 anos e a entrada na escola; e discutirei, brevemente, os serviços para "depois da escola", isto é, para crianças que já estão em idade escolar.

Crianças com menos de 3 anos. Em todos os países existe algum tipo de programa financiado com verba pública para crianças com menos de 3 anos de idade. Muitos destes programas são do tipo creche (**group or centre-based care**) Alguns poucos países - Dinamarca, França, Bélgica e Portugal - dispõem, também, de creches domiciliares financiadas com verba pública e entregadas ao sistema de cuidado/educação infantil. Considerando-se todos os Estados-membros, o atendimento financiado com verbas públicas atinge apenas 5% das crianças com menos de 3 anos. Isto é, muitas crianças nesta faixa etária são cuidadas por suas mães ou avós.

Evidentemente, as famílias recorrem a alternativas privadas, como baby sitters ou mães-crecheiras<sup>5</sup>. Existem também creches (ou berçários

- **nurseries**, no original) particulares (sem nenhuma subvenção pública) mas elas são muito poucas, com exceção do Reino Unido. Isto ocorre porque esse país considera que o cuidado e a educação da criança pequena é um assunto privado, da alçada das mulheres e das famílias. Aí grande parte das creches financiadas, com verba pública são destinadas a crianças ou famílias em "situação de risco" ou com dificuldades econômicas.

A taxa de cobertura de 5% esconde intensa variação de país para país: a França e a Bélgica atendem aproximadamente 20% das crianças com menos de 3 anos, metade delas em escolas maternas (a outra metade em creches) que recebem crianças a partir dos 2 anos. A Dinamarca constitui a exceção mais notável, porque dispomos de um sistema público nacional (descentralizado) para crianças com menos de 3 anos e que atende, aproximadamente, metade das crianças dinamarquesas desta faixa etária.

**Programas para crianças entre 3 anos e a idade da escolaridade obrigatória.** Nas idades que precedem a entrada no sistema educacional obrigatório, muitos países oferecem de dois a três anos de educação infantil seja em pré-escola (preschool) ou jardim da infância (**kindergarten**). Outra vez, as melhores taxas de atendimento entre os 3 e os 6 anos (80% aproximadamente) ficam para a França, Bélgica, Itália e Dinamarca.

Um dos problemas da pré-escola frente às necessidades das mães que trabalham fora decorre de seu horário de funcionamento. Muitas pré-escolas funcionam poucas horas por dia. Por exemplo, na antiga Alemanha Ocidental, uma minoria de jardins da infância funcionam mais de 4 horas por dia. Poucos atendem em período integral.

**Atendimento depois da escola.** Na União Europeia, a educação compulsória se inicia entre as idades de 6 ou 7 anos. Aqui também ocorre um problema decorrente do horário de funcionamento das escolas. Em muitos países, a duração da jornada escolar - quatro, cinco ou seis horas por dia - é incompatível com a jornada do trabalho materno em tempo integral. Assim, muitas mães e pais têm que encontrar arranjos complementares à escola para o atendimento de crianças em idade escolar. Na Di-

namarca, França e Bélgica dispomos de um número considerável de serviços para depois da escola, o que não é habitual em outros Estados-membros.

Como se pode observar, os serviços de atendimento à criança em muitos países europeus carecem de coerência. Observam-se inconsistência e desigualdade entre os diferentes tipos de serviços destinados às diferentes faixas etárias. O exemplo mais óbvio provém da comparação entre os programas que atendem crianças menores de 3 anos e os que são destinados às maiores de 3 anos. Ambos são necessários às crianças enquanto seus pais trabalham fora. Mas eles são financiados de forma diferente. O pessoal dispõe de níveis de formação diferentes: na pré-escola o pessoal dispõe de algum tipo de formação; nas creches, geralmente, o pessoal não recebe formação especializada ou sistemática. Escolas maternas e pré-escolas são disponíveis em maior número, porém seu horário de funcionamento é insuficiente.

Além disto, os programas tendem a enfatizar objetivos diversos: cuidado para crianças com menos de 3 anos e educação para as maiores de 3 anos. Enquanto a pré-escola enfatiza apenas o lado da aprendizagem - e deixa de lado o que considero aspectos mais essenciais da vida da criança -, a creche enfatiza apenas a dimensão de cuidado deixando de lado aspectos educacionais. Estas diferenças também se refletem nas instâncias governamentais responsáveis pelos serviços: as creches ficam, geralmente, sob a responsabilidade dos setores ligados à saúde e a pré-escola à educação. Além desta inconsistência administrativa observa-se, também, ausência de colaboração entre os setores.

Devo reconhecer que meu país vem desenvolvendo um sistema coerente de cuidado e educação infantil. Todos os serviços para crianças antes da idade escolar estão sob a responsabilidade de um único departamento, geralmente o de bem estar social (**social affairs**). Todos os serviços atendem do nascimento (após a licença maternidade) aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos; ambos desempenham as mesmas funções - cuidar e educar; o horário de funcionamento é o mesmo para ambos os serviços; as condições de trabalho do pessoal, um importante indicador da qualidade, são equivalentes, pois usu-

frui do mesmo nível de formação, do mesmo pagamento e demais condições de trabalho. Este profissional recebe uma formação especializada pós secundária (college) durante 3 anos e meio.

Esta coerência filosófica e organizacional não significa, porém, que tenhamos um único modelo de serviço: penso que a Dinamarca prevê uma diversidade considerável de modalidades de atendimento. Considero esta diversidade de ofertas como um indicador de qualidade pois possibilita uma gama diversificada de opções aos pais.

Para ilustrar esta diversidade do atendimento na Dinamarca gostaria de descrever um programa recente, o "jardim da infância na floresta" (**wood kindergarten**). Atualmente existem aproximadamente cem jardins da infância deste tipo em meu país. Eles atendem crianças de 3 a 6 anos. Não possuem prédios. Algumas vezes têm um ônibus. Assim, toda manhã, às 9 horas, as crianças vão a um bosque e lá desenvolvem as atividades, voltando para casa às 3 horas da tarde. É uma modalidade de atendimento que agrada a muitos pais. Seu objetivo básico é contar para as crianças tudo sobre a natureza e ensiná-las a preservá-la. A verba que seria destinada à manutenção de um prédio, neste caso, é reservada para a aquisição de roupas especiais (o inverno na Dinamarca é rigoroso), transporte, etc. Os educadores são, também, pessoas qualificadas como em qualquer outro jardim da infância.

### A Rede Europeia e os Critérios de Qualidade

É possível afirmar que a União Europeia há algum tempo vem demonstrando interesse pela educação infantil. A principal razão, como já foi dito, é o compromisso com a igualdade de oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho. Consideramos que para que esta igualdade de oportunidades ocorra, é necessário que as crianças tenham acesso a cuidado e educação de boa qualidade.

A Rede - cuja primeira denominação foi Rede Europeia de Atendimento à Criança Pequena<sup>6</sup> - foi criada em 1986 pela Comunidade Europeia. Ela é composta por um consultor representando cada um dos países que compõem a União (então somos 12

peças compondo a Rede) e mais um coordenador. O papel da Rede é monitorar as políticas de cuidado e educação infantil. Avalia políticas, propõe e divulga critérios para a definição da qualidade que se deseja atingir nos programas de cuidado e educação infantil.

Para se entender melhor as atividades da Rede e as propostas de critérios de qualidade para o atendimento à criança, é necessário lembrar que, se de início, a Comunidade Europeia se definia mais por acordos económicos, atualmente ela se constitui, cada vez mais, em uma União política. Assim, em 1992, o Conselho de Membros da Comunidade Europeia adotou uma recomendação sobre o atendimento à criança pequena, que foi apoiada pelos 12 Estados-membros. Isto significa que esta recomendação tem o respaldo político de toda a União Europeia. Ao analisá-la percebe-se que se trata de recomendações abrangentes, tendo uma ampla perspectiva, destacando-se quatro pontos. 1) A necessidade de que existam políticas e programas destinados ao atendimento de crianças pequenas. 2) A necessidade de licença maternidade e paternidade, pois pode-se ter bons programas para as crianças, mas que serão insuficientes, principalmente para as mulheres, se não se avançar na questão da licença maternidade. 3) Além desses aspectos, é preciso pensar na organização da vida de homens e mulheres que não são apenas trabalhadores, mas que são também pais e mães, que têm filhos e um lar. Esta perspectiva leva a que se reflita sobre a extensão da jornada de trabalho (se é, ou não, compatível com as funções materna e paterna) e outros aspectos relativos às condições de trabalho. Quanto a este ponto, penso que nenhum país tenha elaborado políticas adequadas. 4) O quarto ponto refere-se à participação dos homens.

Se observo o público deste simpósio, verifico que é o mesmo que encontro na Europa. Se fico contente de encontrar alguns homens na plateia, observo que são poucos. Para se atingir a verdadeira igualdade de oportunidades, penso que se deve envolver mais intensamente o pai na função de cuidar das crianças. Devemos nos empenhar com afinco para envolver mais intensamente os homens no campo do cuidado e educação infantil. Este tem sido

um dos temas de meu trabalho na Rede. Escrevi um texto para discutir quais as estratégias para envolver um número maior de homens em programas de atendimento à criança pequena<sup>7</sup>. Sei que teremos um longo caminho até chegar lá, mas é necessário que se comece a caminhar. Na Dinamarca, os homens representam aproximadamente 20% dos profissionais que trabalham nos centros de educação infantil. E no curso (college) onde leciono, os homens representam 20% dos alunos estudando para serem trabalhadores de creche. Nossa esperança é que se consiga avançar mais quanto a este aspecto.

Quando analisamos estas recomendações, percebemos que podem fornecer, em seu conjunto, uma definição para que os serviços atinjam bons níveis de qualidade.

Em seguida, vou descrever os objetivos específicos que constituem critérios de qualidade para serviços de cuidado e educação infantil.

Antes de tudo, destaca-se a cobertura, ou quantidade, da oferta destes serviços. Devem existir vagas suficientes tanto em zona urbana quanto rural. Os serviços devem se localizar próximo aos locais de moradia, ter seu acesso facilitado (**affordable**) aos pais e horário apropriado de funcionamento. Porém, proporcionar apenas cuidado que seja seguro não é suficiente, é necessário que o atendimento tenha, também, uma abordagem educativa. Os serviços não podem ser "estacionamentos" de crianças.

Os serviços devem reconhecer e valorizar a diversidade das crianças que atendem dando especial atenção à diversidade étnica. Devem, também, acolher crianças portadoras de deficiências.

Outro princípio aponta que os programas devem manter interações intensas com os pais e a comunidade local. Deve existir, também, diversidade de tipos de atendimento, o que significa multiplicidade de escolha para os pais. Deve ocorrer coerência entre os serviços, continuidade de ação, disponibilidade (**availability**) e atenção a todos os aspectos das necessidades infantis.

Quando os serviços são pagos (o que geralmente ocorre na maioria dos países), os pais devem dispor de financiamento para fazê-lo. Porém, o aspecto mais importante é que os profissionais devem

usufruir de nível de formação, salário e condições de trabalho adequados. Esse trabalho deve ser reconhecido como atividade profissional. As mulheres que não são adequadamente pagas estão, de fato, realizando um trabalho filantrópico, de auto-ajuda. Satisfazer estes últimos critérios significa, na prática, respeitar o princípio de igualdade de oportunidades entre os sexos.

Considero que estes objetivos compõem uma boa definição de qualidade. Porém as recomendações vão mais além, insistindo que se deve dispor de um sistema organizacional capaz de implementar estes objetivos. Deve-se ter um quadro de referência nas políticas sociais e pessoas que sejam responsáveis e coordenem estes serviços. Deve-se dispor de ambiente físico adequado e, naturalmente, que o sistema seja articulado, ocorrendo planejamento de infra-estrutura, monitoramento, supervisão, pesquisa e desenvolvimento.

Talvez, um dos aspectos mais importantes é dispor de recursos suficientes para financiar este sistema. Isto nem sempre ocorre na Europa e, nem mesmo, na Dinamarca. São estes os princípios contidos nas recomendações da Rede Europeia que, do meu ponto de vista, são politicamente muito importantes.

### **O Documento sobre Qualidade da Rede Europeia**

A Rede tenta representar 200 milhões de pessoas na Europa. Devemos procurar atingir a maior audiência possível para discutir critérios de qualidade de cuidado/educação infantil. Os critérios de qualidade prepostos pela Rede Europeia foram publicados em um documento intitulado **Qualidade dos Serviços para Crianças Pequenas**: um documento de reflexão. Este documento sobre qualidade foi elaborado para ser discutido por todos: pessoal, pais, políticos e técnicos; para ser usado em todos os tipos de serviços, por qualquer cliente ou pessoa. Nossa intenção ao produzir este documento para discutir a qualidade foi a de atingir a população como um todo e não apenas os políticos. O documento foi traduzido em dez línguas diferentes e milhares de cópias foram publicadas na Europa e em outras partes do mundo. Foi usado nos EUA,

Canadá e se está cogitando de traduzi-lo, também, em português falado no Brasil. O documento tem sido, também, muito usado na Dinamarca.

Vou destacar alguns aspectos da filosofia que norteou a elaboração deste documento. Trata-se de um texto para discussão. Procura reconhecer a diversidade que existe entre os Estados-membros, o que acarreta uma série de implicações na discussão de qualidade. Assim, o documento não dá uma única resposta sobre o que é qualidade; também não fixa padrões. Ele é composto por uma série de perguntas organizadas em torno de grandes tópicos.

A filosofia do documento contempla três princípios fundamentais: a definição de qualidade é um exercício que recorre a uma escala de valores; a qualidade pode ser vista na perspectiva das próprias crianças, dos pais ou da família e dos profissionais que não assumem, obrigatoriamente, os mesmos valores; toda definição de qualidade é, de certa forma, transitória.

O documento procurou definir a qualidade com base nas necessidades das crianças consideradas a partir de valores que correspondem a que os autores entendem como direitos das crianças. Uma dimensão filosófica importante do documento é que a definição de qualidade é relativa. Ela será sempre marcada por nossos valores, que refletem nossas crenças, que nunca são objetivas. Então, o documento explicita quais são os valores e os objetivos que perseguimos para que o cuidado e a educação infantil sejam de qualidade.

Esta abordagem é bastante diferente daquela subjacente à postulação de critérios de qualidade na tradição psicológica norte-americana. Tais abordagens destacam um menor número de indicadores que são traduzidos em critérios quantitativos: critérios como, por exemplo, proporção adulto/criança, metros quadrados por criança a serem respeitados nas construções etc. Nossa opinião é que uma perspectiva mais ampla é mais adequada, pois esta tradição excessivamente acadêmica, orientada apenas por uma visão de desenvolvimento da criança, não discute valores e, neste caso, não se discutem pontos de vista que podem ser diversos.

Estes critérios tradicionais nunca explicitam uma visão global, nem as metas de política ou as

práticas para o atendimento de crianças pequenas. Também não mencionam como implementar critérios de qualidade; como assegurar que o nível de qualidade esperado está sendo atingido.

Que uso, então, podemos dar ao documento da Rede? Reconhecemos a diversidade de condições, a diversidade de perspectivas e de valores que coexistem nos diferentes países. E, como disse antes, acreditamos que o próprio processo de explicitar a definição que se tem de qualidade é muito importante. Definir a qualidade e desenvolver serviços que sejam de boa qualidade é um processo a longo prazo. O próprio processo é importante em si mesmo; fornece oportunidades a pessoas e grupos de interesse para trocarem ideias e perspectivas, para perceberem novas formas de ver, compreender, identificar pontos de vista comuns e áreas em que ocorrem divergências legítimas. Perde-se muito se assume uma perspectiva estática frente aos critérios de qualidade. Se não se discutem os critérios e concepções de qualidade propostos pelos especialistas, não acredito que o trabalho possa ter o impacto desejado na prática das políticas e dos programas de educação infantil.

O documento é composto de duas partes: na primeira, estabelece dez áreas que deveriam ser consideradas nas discussões sobre qualidade, na análise da qualidade de um serviço; na segunda parte fornece uma análise das ações governamentais, a diferentes níveis, para assegurar que os serviços sejam de qualidade.

Na primeira parte as dez áreas contempladas foram: facilidade de acesso e flexibilidade de utilização; ambiente físico adequado (promove saúde, segurança, prazer estético e intelectual e estimulação); dimensão educativa e/ou de aprendizagens; relações entre as pessoas (crianças, crianças e profissionais, profissionais); a participação dos pais; relações com a comunidade local; valorização da diversidade (raça, sexo e deficiências); avaliação das crianças; controle financeiro (em especial relação custo/benefício); ética e coerência.

No plano das políticas (segunda parte), o documento refere-se a estratégias a nível do governo central e local. Em especial, a nível central o texto propõe: abordagem coerente e coordenada dos

serviços; política claramente estabelecida contemplando princípios bem definidos; embasamento legislativo apropriado; investimento de recursos apropriado; planejamento, controle e investigação: formação dos trabalhadores.

"Em praticamente todos os Estados-membros, a maioria das crianças tendo menos de 3 anos são atendidas e educadas pelos sistemas privado e voluntário. Se, conforme nosso ponto de vista, todas as crianças devem se beneficiar da igualdade de admissão em serviços tendo alta qualidade, isto pressupõe que, mesmo quando as soluções privadas ou voluntárias tenham a preferência do público, o controle da qualidade, o auxílio e a fiscalização, a disponibilidade e o custo dos serviços devem ser estudados da mesma forma que para os serviços financiados pelo setor público" (Reseau Européen des Modes de Garde d'Enfants, 1991, p.20).

Resumindo: o documento da Rede Europeia propõe uma base de valores para orientar políticas e programas de atendimento à criança pequena; apresenta métodos (estratégias) para discutir como estes valores podem ser traduzidos em prática, tendo em mente, é claro, a diversidade de situações observadas nos Estados-membros da União Europeia, realidade tão diversa e complexa quanto a brasileira. Discutimos os critérios e o que é necessário fazer no sentido de assegurar a implementação de serviços de qualidade e a igualdade de acesso a todas as crianças.

Para finalizar, gostaria de informar que acabamos de produzir um vídeo intitulado **Serviços de qualidade na Dinamarca e no Norte da Itália**. Considera-se que, atualmente, a Dinamarca e o Norte da Itália dispõem dos melhores programas europeus de cuidado/educação infantil. Trata-se de um vídeo (duração 15' aproximadamente) que apresenta alguns dos programas considerados como bons, belas fotos de diferentes serviços, seu ambiente físico e como montá-los.

A Dinamarca, juntamente com a Suécia, são os países cujas políticas nacionais de atendimento à criança pequena são tidas como as mais avançadas do mundo. Porém, temos ainda vários pontos críticos em nossos sistemas, e continuamente temos que redefinir a qualidade desejada. Temos, também, que

propor novas modalidades de atendimento que re-  
flitam, de certa forma, modificações na vida cultu-  
ral, política, e, evidentemente, económica do  
país. Recebemos visitantes de vários países para  
conhecer nosso sistema de cuidado/educação infan-  
til. Caso venham à Europa, terei muito prazer em  
mostrar-lhes nossos programas. Obrigada.

### Notas da tradução

1) A autora se refere à poesia de Loris Malaguzzi - Invenção II Cento C'è - E que passou a ser título do livro de Edward, C. P et ai (orgs.). **The hundred languages of children: the education of ali the children in Reggio Emilia**, Italy. Norwood, N.J, Ablex, 1994.

2) "A União Europeia (UE) substitui a antiga Comunidade Económica Europeia (CEE), criada em 1957. O bloco, oficializado em 1992 pelo Tratado de Maastricht, visa a criação de um mercado interno único, com uma moeda própria (a ECU, prevista para entrar em vigor até 1999) e um sistema financeiro e bancário comum. A UE também prevê a unificação das políticas externas e de defesa, das leis trabalhistas, de imigração e de combate ao crime, além de garantir cidadania única para todos os habitantes dos países-membros. É formada por Alemanha, França, Reino Unido, Irlanda, Holanda (Países Baixos), Bélgica, Dinamarca, Itália, Espanha, Portugal, Luxemburgo e Grécia. A partir de janeiro de 1995 Áustria, Finlândia e Suécia devem se integrar ao bloco. Várias repúblicas da ex-URSS já apresentaram pedido de filiação. Os principais órgãos da UE são a Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu." (**Almanaque Abril 1995** São Paulo, Ed. Abril., 1995, p. 237).

3) A palestra da prof. Jytte Juul Jensen foi proferida em agosto de 1994, antes da adesão da Áustria, Finlândia e Suécia à União Europeia. O quarto país referido seria a Noruega que, pelos resultados do plebiscito realizado em 1994, não se integrou à União Europeia.

4) Em diferentes países pode-se encontrar licença maternidade, paternidade e parentalidade

(quando prevê licença para ambos os pais). Cf. **European Commission Network on Childcare: employment, equality and caring for children** (1992).

5) Usamos a expressão mãe crecheira (para traduzir **nourrice** do francês e **child minder** do inglês), tipo de atendimento não-formal, diferenciando-a de creche domiciliar, modelo mais formalizado como o francês **assistante maternelle** ou o sueco **kommunala familjedaghem**

6) A tradução do nome da Rede varia de país para país: por exemplo, em francês é denominada Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants; em italiano, Rete per la Infanzia de la Commission Europea; em português de Portugal denominaram-na de Rede Europeia de Acolhimento de Crianças. Preferimos traduzir em português do Brasil como Rede Europeia de Atendimento à Criança Pequena. Em 1992, a Rede passou a ser denominada em inglês **European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities** que traduzimos por Rede da Comunidade Europeia para Atenção à Infância e outras Medidas para Reconciliar as Responsabilidades de Trabalho e Família. Esta mudança de denominação traduz a ampliação do foco da Rede. Cf. Rosemberg, Fúlvia e Campos, Maria Malta (orgs.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo, Cortez/FCC, 1994, p.10.

7) Cf. Juul, 1993 na bibliografia.

8) Cf. Rosemberg, Fúlvia e Campos, Maria Malta (orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo, Cortez/FCC, 1994.

9) O vídeo encontra-se disponível na videoteca da Fundação Carlos Chagas.

### BIBLIOGRAFIA

BALAGEUR, Irene, MESTRES, Juan e PENN, Helen. **Qualité des services pour les jeunes enfants** Bruxelles, Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants; Commission des Communautés Européennes, 1991.

JENSEN, Jytte Juul **Men in Childcare Services -**

a Discussion Paper. Comunicação apresentada no Seminário Internacional "Men as carers: Towards a culture of responsibility, sharing and

reciprocity between genders in the care and upbringing of children", Ravenna, Itália, Maio 1993.

## A QUESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTE.: A EXPERIÊNCIA DO Chile

*Maria Victoria Peralta Espinosa \**

Quero, em primeiro lugar, agradecer aos organizadores deste simpósio e ao MEC por ter a oportunidade de estar com vocês, conhecer suas experiências e poder compartilhar as experiências chilenas na área de educação infantil.

O tema da qualidade é muito interessante acadêmica, prática e politicamente. Academicamente, recordo as palavras de Pedro Demo, quando, em um de seus livros, disse: "como pode ser que de algo tão importante não conhecemos nada?" Ele faz uma análise do quão pouco tem-se tratado do tema da qualidade. E tem razão. Qualidade vem do latim "**qualitas**" e significa "propriedade inerente a uma coisa", quer dizer, no caso da educação, seria o inerente à educação. Portanto, falar de qualidade na educação soa estranho, porque educação sem qualidade não tem sentido. É inerente a ela. Educação, para que se chame educação, deveria ser sempre com qualidade. Mas algo tem se passado no mundo da educação infantil, porque em todos os países se fala em qualidade em educação como coisas separadas.

Quando o governo democrático tomou posse no Chile, em 1990, a política para a educação infantil foi: expansão, equidade e qualidade. Voltamos-nos, então, para o interior de nossas creches e pré-escolas para ver o que se passava. E não gostamos do que estava acontecendo. Vimos crianças com olhares tristes, sem movimento, sem mobilidade. Meninos de dois anos que deveriam caminhar e brincar, estavam quase presos. Muitas

crianças estavam numa mesma sala impessoal, sem a família, nem ninguém presente. Havia tédio, grandes períodos de inatividade e espera nos momentos de rotina. Havia imobilidade afetiva, motora e intelectual. Os objetos estavam fora do alcance de crianças ativas. Eram elementos que são pouco próximos ao seu mundo, à sua subcultura, como as tartarugas-ninjas ou outros que eram habituais no trabalho pedagógico. Era a massificação na pseudo-educação infantil: as reproduções em mimeógrafo, o mesmo desenho para todas as crianças que o faziam no mesmo momento, com o mesmo material, sem seleção. Havia muito pouco respeito à pessoa, às diferenças individuais. O educador, um professor distante, em sua mesa, não interagiu com as crianças.

Se observássemos mais detidamente, não poderíamos relacionar a cultura com o currículo de cada creche ou jardim. Por exemplo, na Ilha de Páscoa (Easter Island), onde há uma cultura muito rica, a creche nada refletia dessa cultura. Era como se estivesse em qualquer outro lugar; não tinha identidade. Muitas vezes, verificamos um exagerado uso de elementos provenientes de outras culturas. Não é que se queira fechar as crianças em suas subculturas. Mas, quando todos os dias, os contos, as imagens e os livros mostram figuras de pessoas loiras, enquanto no Chile pouquíssimos são loiros, - a grande maioria tem cabelo preto e olhos escuros, principalmente nos setores pobres - então, há um problema de auto-estima. Não se pensava em um conto

\* Vicepresidente da JUNJI - Junta Nacional de Jardines Infantiles, Chile.

que começasse assim: "Era uma vez uma linda princesa de olhos e cabelos negros". Devido à dominação da televisão e das imagens comerciais, descobrimos que nossas crianças, muitas vezes, sabiam muito mais sobre os animais, culturas, costumes, governos e formas de se vestir de outros países, do que das coisas do seu próprio país. Por exemplo, sabiam mais sobre um camelo do Saara do que da lhama, que é um camelo americano. A própria decoração das creches, as figuras das paredes não eram os elementos mais ricos, mais positivos da cultura ocidental. E, muitas vezes, tudo isso produzia, e produz caos, tédio.

A partir dessa análise, estabelecemos quatro critérios básicos de qualidade, que deveriam ser adotados por todos os programas de educação infantil, no Chile. Três deles são considerados critérios permanentes ou inerentes à educação infantil. O critério de atividade, diz respeito ao papel construtivo da criança na aprendizagem. Este fator deve guiar o desenvolvimento de todo currículo da educação infantil, já que nele se assenta o conceito de Homem que todos desejamos favorecer: dinâmico, com iniciativa, criador, dotado de criticidade; enfim um descobridor e realizador que assuma seu papel de protagonista. Este critério, embora sempre almejado, ainda é difícil tornar-se efetivo.

Um segundo critério, o da integralidade, significa que o currículo e as experiências de aprendizagem devem ser integrais; que desenvolvam nas crianças os aspectos afetivos, intelectuais e psicomotores. Descobrimos que, na maioria das vezes, em nossos programas, era desenvolvido apenas o aspecto motor; o intelectual e/ou o afetivo eram menos enfatizados, como se as crianças fossem pequenos robôs. É importante que haja equilíbrio entre as competências afetivas, motoras e intelectuais, considerando-se que se a criança está em uma etapa em que se estruturam as bases desses comportamentos e que, portanto, deve dar-se uma variedade e alternância deles, é necessário buscar equilíbrio de objetivos, atividades, materiais, recursos intangíveis e indicadores de avaliação, que são os meios através dos quais o currículo pode prover a estimulação e desenvolvimento dessas competências.

O terceiro critério é o da participação da fa-

mília e da comunidade configurando comunidades educativas. A educação infantil nunca se propôs a substituir a família: Froebel deu início ao atendimento às crianças com uma grande participação dos pais.

Este critério é especialmente importante nesse nível da educação, uma vez que a atenção à criança pequena requer a atuação dos agentes envolvidos com diferentes aspectos como a saúde, a nutrição, a proteção, a formação e, em especial, a transmissão do amor. A isto se soma o fato de que é este o período em que a família e a comunidade se sentem mais vinculadas à criança, no plano afetivo, e, portanto, estão mais sensíveis e abertas a ações deste tipo, que podem ter efeitos replicáveis e continuados. Uma participação realmente ativa da família e da comunidade, incorporando-se ao processo com uma compreensão e atuação, desde o diagnóstico, a tomada de decisão, sua implementação, execução e avaliação, dá aos pais uma dimensão diferente que cremos ser necessário resgatar. Permite não só um melhor currículo para as crianças mas o crescimento de todos através dele, porque melhorar a auto-estima, a autogestão, a responsabilidade e a busca de soluções para os diversos problemas que a família popular e média enfrenta, deve ser também uma tarefa que, como nação, devemos ir assumindo, em benefício de nossas crianças. Em nosso diagnóstico, verificamos que nem os irmãos, nem outros membros da família colaboravam no trabalho com as crianças e esta participação é um aspecto muito importante.

O quarto critério diz respeito aos países em desenvolvimento, aqueles que têm sido dependentes cultural, econômica, histórica e educacionalmente. Têmo-lo chamado de "critério de pertinência cultural dos currículos". Os currículos para as crianças não são neutros. Implicam uma seleção cultural que precisa ser feita de fato, dando os melhores aportes dos distintos meios culturais e da cultura própria. A pertinência cultural não é uma folclonização do currículo. É muito mais profundo: significa considerar os valores das culturas local, nacional, latinoamericana e também ocidental, mas com uma seleção do melhor de cada uma, de acordo com a realidade das crianças. Trata-se de dar maior

ênfase à cultura mais próxima, mais significativa, mais concreta; aproveitar mais, no currículo, os recursos que nossas culturas nos dão.

Esses quatro critérios são considerados básicos e de acordo com eles temos trabalhado. Por exemplo, em relação ao primeiro, o da atividade, fazemos algo muito básico. Discutimos com os educadores, fazendo um paralelo entre o que chamamos "um currículo passivo" e um "currículo ativo", quanto ao papel do educador, o papel da criança, o ambiente físico, a organização do tempo em um planejamento criativo, uma avaliação participativa e flexível. Assim, fomos fazendo um auto-diagnóstico para que os educadores chegassem a um currículo mais ativo para as crianças. Após uma história de 17 anos de governo autoritário, abriram-se as portas das creches e pré-escolas às contribuições da família e da comunidade. Revisou-se o critério de integralidade e, em função da pertinência cultural dos currículos, começamos a trabalhar

Com estes critérios, a realidade começou a mudar lentamente: estabeleceu-se uma relação horizontal dos adultos com as crianças, um ambiente afetivo e caloroso, de crescimento pessoal, ativo, onde as crianças descobrem, exploram e brincam com materiais de diferentes tipos. O ambiente se enriqueceu, por exemplo, com elementos de sua cultura local. Não é o mundo do plástico vermelho, amarelo, azul; nele estão nossos materiais naturais, que como o plástico, fazem parte de um mundo multicultural. As famílias entraram nas salas - os pais, os avós e os irmãos maiores, estudantes, ajudam os irmãos pequenos.

Há um problema na nossa América Latina: muitas crianças e poucos recursos humanos. Assim, só a família pode ajudar no trabalho do educador. Os jovens, os estudantes das comunidades vêm trabalhar com as crianças, com elementos e materiais de sua cultura. Saíram um pouco os cavalheiros loiros, as damas loiras, as paisagens longínquas, e entraram as paisagens muito próximas de onde eles crescem, a cultura do passado e a do presente. Por exemplo, na zona mais austral do Chile, onde estão as torres de petróleo, elas se tornaram elementos de conhecimento; crianças usando chapéu - muito típico de certa cultura chilena e símbolo de identidade -

com auto-estima e segurança, mas abertas ao mundo da tecnologia, da modernidade. Estimulou-se o desenvolvimento de uma criança que se põe para cima, com auto-estima, com esperança, com força, que é o que precisamos para a nossa realidade.

A esses quatro critérios acrescentamos o da flexibilidade, uma vez que era necessário desenvolver programas diferenciados para realidades distintas, das crianças e de suas famílias. O modelo clássico de creche é um modelo usado, por exemplo, nas grandes cidades, onde há grande concentração de crianças cujas mães trabalham todos os dias saído necessário um grande estabelecimento, com comida e outros serviços. Mas a realidade da criança chilena, como a de toda a América Latina, não é só essa. Existem as crianças do campo, as crianças das zonas isoladas. E, para, elas, a realidade do jardim, da creche, nem sempre é a mais adequada. Assim criamos programas diferentes para estas realidades distintas, os quais descreverei a seguir,

O programa "Jardim Familiar" se destina às crianças dos campos, das zonas rurais, onde a mãe não trabalha e, portanto, pode ir a um centro ajudar um técnico que atua com as crianças. Desta forma, a família colabora permanentemente com quem está encarregado do jardim.

A creche tradicional, onde a criança fica todos os dias para a mãe trabalhar, é cara. Tínhamos creches muito cheias de crianças cujas mães, às vezes, não trabalhavam todos os dias. Então, para elas se criou um programa que se chama "Salacuna no hogar" (creches em casa). Há uma educadora que ensina as mães a serem melhores educadoras de seus filhos. Ela trabalha com as mães e as crianças nas suas casas e também na creche, mas a criança não fica ali todos os dias.

No Chile democrático, descobrimos e valorizamos, pela primeira vez, a população indígena. Assim, criou-se um programa especial para as comunidades indígenas, para valorizar sua cultura. Elas participam ativamente da criação, da aplicação e da avaliação do programa.

O sul do Chile é uma zona muito fria. Chile é uma palavra indígena que significa "o extremo do mundo". Mas o extremo do Chile é muito frio, é uma zona de gelo e aí há crianças muito

distantes e muito isoladas. Um jardim ou uma creche não teria nenhum sentido. Seria impossível sair com as crianças. Assim, criamos um programa que se chama "Jardim a Distância" ou "Creche a Distância". É um programa radiofônico para as mães, que também recebem um manual para estimulação das crianças em casa. Elas são visitadas periodicamente pelas educadoras. É um programa muito impressionante, quando se considera que naquela região a temperatura é de 10 ou 20 graus abaixo de zero.

O Chile exporta frutas, e nesta atividade há muito trabalho ocasional para a mulher na época da colheita. Por isso, temos um programa especial para os filhos das mulheres que trabalham na colheita.

Nas grandes cidades estão os jardins, as creches, com bons estabelecimentos, mas sempre há mais crianças do que as que podemos atender. Além disso, nem todas elas precisam estar todo dia no jardim. Então, nos fins de semana - sábado e domingo - a creche abre e recebe crianças que são atendidas por um educador. O programa se chama "Pátio Aberto". Durante a semana, a mãe trabalha com as crianças com o manual de estimulação e com um educador que vai ao domicílio.

Há também as grandes creches, do modelo tradicional, com educador, técnicos e muitas crianças, num bom local, em que estamos tentando implantar um currículo ativo. As mães estão lá dentro, os objetos estão ao alcance das crianças e o espaço foi adaptado às suas necessidades.

Um outro programa é o chamado "Jardim Familiar Laboral", em que uma metade das mães trabalha e a outra metade não. As mães que não trabalham recebem também aporte solidário das outras mães para cuidar das crianças nos horários em que elas não estão trabalhando.

Para finalizar, há um outro aspecto da qualidade que considero essencial e diz respeito à América Latina. Pela quantidade de latinoamericanos que somos, o poder de decisão que temos no mundo é muito pequeno. Por trás disso, há um problema de qualidade da formação das pessoas, desde a educação infantil, à educação básica e secundária, até a universidade. Nesse sentido, são importantes as mensagens que Gabriela Mistral e Paulo Freire estão dando ao mundo - a Pedagogia da Esperança. Devemos pensar numa América Latina com mais autonomia, mais segurança, auto-estima e criatividade.

Nós educadores sabemos que qualidade é algo essencial, mas não somos nós que tomamos as decisões. Precisamos, portanto, ser capazes de convencer os setores políticos e econômicos sobre a importância da educação com qualidade. É preciso saber expressar-se em termos econômicos sobre os programas de educação infantil - referir-se a eficácia, custo/benefício, custo/efetividade, pois esses são argumentos essenciais para os que tomam as decisões. Uma vez mais penso que, com a perspectiva da Pedagogia da Esperança, e com um trabalho crítico e sério de convencimento, devemos trabalhar para uma educação infantil de melhor qualidade, com mais equidade, não deixando de fora a expansão.

## BIBLIOGRAFIA

- DEMO, Pedro. **Ciências Sociales e calidad** - Narcea, Madrid, 1988.
- PERALTA E. Maria Victoria. **Critérios de Calidad curricular para una educacion inicial latinoamericana** - JUNJI, Santiago, 1992. (mimeo).

# Recomendações do I Simpósio Nacional de Educação Infantil

10

## RELATÓRIO - SÍNTESE

### **Equipe de relatoria:**

*Angela Rabelo Barreto*

*Carmem Craidy*

*Fúlvia Rosemberg*

*Maria Fernanda Rezende Nunes*

*Rita de Cássia Coelho*

*Solange Jobim e Souza*

*Vicente Faleiros.*

## RECOMENDAÇÕES DO I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*BRASÍLIA, 08 A 12 DE AGOSTO DE 1994*

Os participantes do I Simpósio Nacional de Educação Infantil aprovaram, na sessão plenária final, o encaminhamento à Conferência Nacional de Educação para Todos, da Proposta de Política de Educação Infantil, acrescida das seguintes recomendações e moções.

### I - RECOMENDAÇÕES

#### 1) A criança cidadã e sujeito de direitos

A criança deve ser o alvo a ser alcançado pelas políticas e ações de Educação Infantil, assim como o critério de validade para qualquer proposta para a área. A partir dos anos 80 já está definido um compromisso público para defesa e implantação dos direitos da criança, consubstanciado na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Há, no entanto, necessidade de uma vontade política clara para que esses direitos e essas práticas sejam efetivamente implementadas.

#### 2) Uma política para a família

As políticas de Educação Infantil não podem estar isoladas de uma política mais global para a família, política ainda inexistente no Brasil. Numa visão integral da criança pequena, a família desempenha um papel insubstituível, devendo-se voltar a ela políticas de emprego, de renda, de assistência, de saúde. As políticas de creches devem se adequar à realidade e à situação das famílias, considerando seu nível de renda, emprego, habitação, transporte e todas as necessidades humanas básicas. Esta política deverá acompanhar uma política de creches.

#### 3) Uma política de creches

E urgente a formulação de uma política de creches que leve em conta não só a realidade familiar mas as diferenças regionais, num processo de debates com a população local, e de acordo com a realidade das famílias. Desta forma, a política de creches deve ter normas de funcionamento e critérios de localização flexíveis. A implantação de creches, assim, pode ser realizada através de formatos diversificados e complementares às políticas de assistência, renda, saúde e com a política de ensino do primeiro grau.

Ao Estado cabe o papel de planejar, financiar, direcionar as ações e normalizar as creches nesse processo de formulação de políticas, em defesa dos direitos da criança. A criação de creches e pré-escolas não deve ficar ao critério do mercado ou de agentes isolados, como vem acontecendo.

#### 4) Integração vertical e horizontal das políticas

A integração das três esferas do governo (federal, estadual e municipal) em relação à política de Educação Infantil só pode ser feita com o direcionamento claro para a municipalização, sem que os governos estaduais e federal deixem de assumir suas respectivas responsabilidades. Cabe ao governo federal liderar o processo, sem, no entanto, centralizar. Deve, em parceria com as outras esferas, coordenar e avaliar essa política, corrigir desigualdades, compensar diferenças, promover equidade, prestar cooperação técnica e apoio financeiro, além de induzir iniciativas e inovações.

Aos governos estaduais cabe uma maior apro-

ximação com os municípios, universidades e organizações não-governamentais. É preciso desenvolver o apoio técnico e financeiro aos municípios, respeitando-se o princípio do federalismo cooperativo, para que se possa resguardar a autonomia de cada esfera, com o máximo de colaboração.

A integração horizontal das políticas para a infância, hoje, depende não apenas dos executivos como também dos diferentes conselhos, que deverão articular as propostas para saúde, assistência, educação e direitos da criança. O CONANDA e os Conselhos de Direitos da Criança estaduais e municipais poderiam assumir um importante papel nesse processo.

### **5. Quantidade e qualidade do atendimento**

A expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas deve ser buscada dentro de uma política pública, com normas definidas, sem descuidar-se da qualidade. O horizonte deve ser a própria criança e suas necessidades.

A qualidade é processo contínuo e dinâmico: reflete valores, crenças e objetivos. Há necessidade de que critérios de qualidade sejam estabelecidos e cumpridos, levando sempre em conta as necessidades e direitos fundamentais da criança, no que se refere à educação e ao cuidado. Espaços físicos adequados, proposta pedagógica, diversidade e variedade de serviços, relação com a família e a comunidade, continuidade das ações, qualificação e condições de trabalho dos profissionais, são alguns dos fatores de qualidade que devem ser assegurados nos programas de atendimento infantil.

### **6. Financiamento da Educação Infantil**

O financiamento não deve ser considerado como política pública, mas como instrumento da mesma. Enquanto tal, deve estar subordinado a objetivos politicamente definidos. A sociedade precisa mobilizar-se em torno dos objetivos que considerar mais válidos. É necessário explicitar e enfrentar os conflitos para determinar prioridades e equacionar objetivos políticos com recursos técnicos e financeiros.

O financiamento da Educação Infantil deve ser considerado como parte do financiamento da

educação como um todo. É necessário que na LDB sejam assegurados recursos para a Educação Infantil, recuperando-se emendas propostas e que foram suprimidas no projeto em tramitação no Congresso Nacional. Fontes como o Fundo da Criança, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, e o Salário-Educação devem ser analisadas, devendo o MEC assumir a liderança no exame e encaminhamento de propostas.

Há pouca transparência sobre a aplicação dos recursos em educação, em todas as instâncias de governo. É imprescindível que haja um controle democrático dos orçamentos, gastos e repasses, com a ação efetiva dos Tribunais de Contas. Os programas de Educação Infantil são implementados, em grande parte por meio de convênios, que via de regra, implicam procedimentos extremamente burocráticos e grande dispêndio de tempo. É preciso haver agilidade no uso dos recursos, porém sem as marcas do clientelismo, com transparência de critérios e prestação de contas.

### **7. Informações para o planejamento e avaliação**

As informações sobre a oferta de atendimento infantil, seus custos, qualidade, etc ainda são deficientes. É necessário organizar um sistema de informações que desempenhe papel estratégico no planejamento e na avaliação das ações de Educação Infantil.

Os levantamentos de informações sobre educação devem incluir, de forma desagregada, toda a faixa etária de zero a seis anos. É necessário que o IBGE inclua quesitos sobre a Educação Infantil nos censos e na PN AD, caracterizando o tipo de estabelecimento que a criança frequenta, as razões pelas quais frequenta, o horário em que ela frequenta e as razões da não frequência.

Há necessidade que se desenvolvam pesquisas de avaliação dos diferentes atendimentos à criança pequena.

As organizações não-governamentais exercem importante função ao produzir dados de forma alternativa, e ao criar e manter canais de acesso às informações. É imprescindível que as informações sejam divulgadas e que a Sociedade

Civil possa acompanhar as ações de política pública. Nesse sentido, também representam papel estratégico os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente.

### **8. Formação e valorização do profissional de Educação Infantil**

A formação do profissional das creches e pré-escolas deve estar baseada na concepção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Deve buscar a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da Educação Infantil de cuidar-educar.

A formação deve ser entendida como direito do profissional, o que implica a indissociabilidade entre formação e profissionalização. Diferentes níveis e estratégias de formação devem ser geradoras de profissionalização, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que se refere à progressão na carreira.

Para responder à diversidade de situações hoje existentes tanto nas creches como nas pré-escolas e à multiplicidade de profissionais que atuam na área, toma-se necessário elaborar e avaliar propostas diferenciadas de formação, seja em nível de segundo grau, seja em nível superior. É necessário também aprofundar os estudos sobre as especificidades do trabalho com crianças de diferentes idades dentro da faixa etária de 0 a 6 anos.

As universidades devem assumir papel importante na formação inicial e continuada do profissional de Educação Infantil, bem como na pesquisa e no avanço do conhecimento na área. É necessário promover uma discussão da atuação dos Conselhos de Educação, buscando superar o exercício de funções apenas normativas, burocráticas e cartoriais. A excelência do projeto pedagógico deve ser prioritária na revisão dos critérios norteadores da ação dos Conselhos.

### **9. O papel das Organizações Não-Governamentais na área da Educação Infantil**

Várias organizações não-governamentais vêm exercendo papel importante na área da Educação Infantil, seja no atendimento direto às crianças, seja na assessoria a outras organizações

que o fazem, e ainda, na democratização de informações, na mobilização da Sociedade Civil e na mediação entre os anseios da população e os serviços do Estado. Verifica-se, entretanto, que o atendimento prestado pelas não-governamentais é extremamente diversificado, e a qualidade é, muitas vezes, precária.

A omissão do Estado tem levado a ocupação de certos espaços pelas organizações não-governamentais, o que, no entanto, não exime a responsabilidade do Poder Público. Cabe ao Estado a formação de políticas mais amplas, o planejamento e explicitação de normas, devendo buscar, nas parcerias com outras organizações, a transparência no repasse de recursos e prestação de contas, com critérios negociados entre as partes.

Há necessidade de se criarem mecanismos de avaliação do impacto e do processo de atuação das organizações não-governamentais, cujas fontes de financiamento e prioridades de ação devem-se tornar públicas e transparentes. Deve-se superar o risco de que essas organizações tomem-se um fim em si mesmas, fortalecendo-se interna e corporativamente, em detrimento do fortalecimento dos movimentos sociais.

Faz-se necessário repensar a ética das relações entre organizações não-governamentais, organismos internacionais, agências nacionais e internacionais de fomento, Estado e beneficiários.

## **D - MOÇÕES APROVADAS NO SIMPÓSIO**

1. E de fundamental importância a aprovação da nova LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, para que possamos implementar novas ações para a Educação Infantil.

Os participantes do I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL apelam para o caráter prioritário desta matéria junto ao CONGRESSO NACIONAL

2. Que o MEC encaminhe mensagem ao CONGRESSO NACIONAL no sentido de que sejam assegurados recursos específicos para a área da EDUCAÇÃO INFANTIL

3. Que o EBGE inclua quesitos sobre Educação Infantil nos censos e nas PNADs, cobrindo toda a faixa de 0 a 6 anos de forma sistemática e contínua.

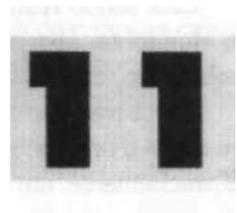
4. É função do MEC incentivar estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil nos níveis estaduais e municipais, na discussão e definição de Políticas de Educação Infantil (educação, saúde, obras, abastecimento, planejamento, finanças, as-

sistência social, ONGs etc).

5. "Que haja continuidade do debate acerca do papel da Universidade na formação do profissional de Educação Infantil, estabelecendo-se um fórum que inclua as instituições de Ensino Superior que realizam esta formação, fórum este que se mantenha articulado aos setores responsáveis pela destinação das Políticas de Formação na área e em especial a Comissão Nacional de Educação Infantil."

# I Simpósio Nacional de Educação Infantil

## Programação Complementar



**COMUNICAÇÕES: RESUMOS**

**Equipe de organização:**

*Fátima Regina T. Saltes Dias*

*Slela Maris Lagos Oliveira*

*Vitória Líbia Barreto de Faria*

## RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES

### I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

### PROGRAMAÇÃO COMPLEMENTAR

**TÍTULO:** **Construção de Currículo na Pré-Escola do Educador em Serviço**  
**INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS:** Delegacia do MEC em Minas Gerais, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Belo Horizonte  
**RESPONSÁVEIS:** DEMEC/MG: Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, Vitória Líbia Barreto de Faria  
SME: Maria Inês Mafra Goulart  
SDS: Aidê Almeida Cançado

#### **RESUMO:**

Este projeto pretende elaborar uma proposta de desenho curricular para o trabalho com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, bem como oferecer indicativos para a formação do educador nessa área (tanto em nível dos cursos de Magistério e Pedagogia, quanto no que diz respeito à formação continuada dos profissionais em serviço).

Está sendo realizado no interior de creches e pré-escolas ligadas à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, abarcando, por amostragem, as três instâncias onde acontece o atendimento nessa rede (escolas-pólo, classes anexas de pré em escolas de 1º grau e no programa "Adote uma creche").

Em se tratando de um projeto de pesquisa que tem como concepção norteadora o movimento dialético entre teoria e prática, a metodologia utilizada tem como meta um estudo etnográfico de cada unidade. Foi feito, inicialmente, um estudo exploratório que propiciou a definição de categorias para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação.

**TÍTULO:** **Formação de professores: uma prática em permanente transformação.**  
**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**RESPONSÁVEIS:** Maria da Graça Souza Horn  
Carmem Silveira Barbosa

#### **RESUMO:**

Este estudo procura traçar a trajetória da prática pedagógica desenvolvida nos Estágios Supervisionados do 7º e 8º semestres do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho inicia apresentando as habilitações do Curso de Pedagogia: Pré-Escola, faz uma breve abordagem dos estágios realizados ao longo do curso e aprofunda na caracterização do estágio do 8º semestre (final do curso).

Como foco principal é então tomada a formação de professores entendida como uma prática, que está em constante transformação, nesse sentido faz-se uma análise de alguns fatores que intervêm nesta formação, tais como: as concepções teóricas, o envolvimento dos alunos e as relações com as instituições de origem. No desenvolvimento do estudo sobre a formação dos professores, faz-se também uma análise de alguns instrumentos básicos de trabalho, como: reuniões gerais e planejamento participativo do trabalho, observações em sala de aula, entrevistas individuais, relatórios e reuniões com representantes de escolas. A partir da análise desse processo de transformação da prática de ensino 7º e 8º semestres são encaminhados alguns questionamentos que têm inquietado o grupo de orientação de estágio.

U.F.R.G.S - Faculdades de Educação  
Av. Paulo Gama S/Nº prédio 12.201  
CEP: 90.046.900 - Porto Alegre - R.S.  
Fone: (051) 228-1633 - Ramal 3620  
FAX: (051) 225-4932

**TÍTULO:** **Creche, uma experiência municipal**  
**INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL:** Fundação Papa João XXIII - Belém - Pará  
**RESPONSÁVEL:** Adelaide Soares

**RESUMO:**

O projeto objetiva: o atendimento a criança de 0 a 6 anos, em regime de 8 horas, desenvolvendo atividades sócio-educativas, numa ação globalizada que compreenda os aspectos psicológico, recreativo, pedagógico e social, coordenado e monitorado por pessoal capacitado e supervisionado por técnicos devidamente habilitados nas áreas específicas; atendimento nutricional; complementação alimentar às crianças e envolvimento dos pais através de discussões sobre temas como higiene, saúde, educação, aproveitamento e importância dos alimentos.

Busca-se transformar a creche em espaço educativo destinado ao atendimento de crianças capazes de construir/reconstruir conhecimentos, rompendo, assim a dicotomia assistência/educação.

Nesse sentido, o projeto desenvolve ações visando a formação permanente dos educadores em serviço, onde o embasamento teórico se faz a partir da discussão da prática.

TV 14 de abril, N° 1127 - Bairro São Brás  
Belém - Pará  
Fone: (091) 229-6882

**TÍTULO:** **O projeto Celeiro da Cidadania**  
**INSTITUIÇÃO:** LBA  
**RESPONSÁVEL:** Antenor Ribeiro Bonfim

**RESUMO:**

O Projeto Celeiro da Cidadania é um desafio às pessoas e às Instituições Públicas e Privadas do estado no sentido de amparar e proteger as crianças em Creche, provendo-as de nutrição saudável transformar as Creches em ambientes apropriados ao pleno desenvolvimento da criança, nos seus aspectos físico, mental, intelectual, afetivo e social, capacitar e qualificar coordenadoras, monitoras, pessoal de

apoio, corpo administrativo, através de cursos e treinamentos, utilizando a Creche como meio facilitador no desenvolvimento de ações junto à família e à comunidade.

O Projeto representa na sua essência a preocupação de implementar ações múltiplas e propõe através do equipamento social Creche o desenvolvimento de sete consistentes programas: a) Programa Creche ampliada: visa ampliar as estruturas físicas; b) Programa vaga Ampliada: obtenção de recursos para manutenção das crianças em Creche; c) Programa de Abastecimento, Controle e Racionalização de Custos: baratear o custo da alimentação das crianças em creche; d) Programa travessia: garantia de integração entre a Creche e o ensino regular; e) Programa de Capacitação, Orientação e Condução ao Mercado de trabalho: capacitar e encaminhar a mãe ao mercado de trabalho; f) Programa de Assistência Materno-Infantil: acompanhar o desenvolvimento da criança, nutricional de saúde, prestar assistência a gestante, orientar no Planejamento Familiar; g) Programa de Treinamento pedagógico: ações Sistemáticas de Capacitação de Recursos Humanos.

Os Programas serão coordenados por um Comitê-Estadual (hoje 76 Entidades como membros efetivos) e executados em cada município, através de um Comitê Executivo Municipal, integrado por representantes das 76 Entidades que compõem o Comitê Estadual.

O Projeto Celeiro da Cidadania será desenvolvido em três grandes linhas de ação: uma preventiva e fora do âmbito da Creche, voltada diretamente para o trabalho com famílias carentes, outra de cunho quantitativo visando abrigar em Creches grande contingente de crianças, a terceira que contempla a qualidade dotará as creches de equipamentos e estruturas físicas adequadas e de recursos humanos qualificados. Todas essas ações serão deflagradas simultaneamente, certamente, uma será mais célere que a outra, mas ao fim e ao cabo de seis anos, os aspectos qualitativo e quantitativo do Projeto haverão de estar satisfeitos em sua inteireza e profundidade.

Av. Cândido de Abreu, n° 830  
CEP: 80530-000  
Curitiba - Paraná  
Fone: (041) 254 8844 ou 254 1480  
FAX: (041) 252 1975

**TITULO:** **A Implementação de uma política articulada de educação infantil no município do Rio de Janeiro: limites e possibilidades**

**INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS:** Secretaria Municipal de Educação e Secretaria do Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro

**RESPONSÁVEL:** SME: Ana Duque, Maria Inês Delorme e Rita Cohen  
SMDS: Maria Tereza G. Tavares e Rita de Castro Maia

**RESUMO:**

Considerando o quadro histórico da educação infantil no município do Rio de Janeiro, marcado pelo dualismo e paralelismo das ações institucionais, constituiu-se um grupo interinstitucional de trabalho, envolvendo técnicos da SME e da SMDS Este grupo tem buscado indicativos para uma política articulada nessa área, definindo estratégias a serem realizadas a curto e a médio prazos.

Entende-se que o compromisso político assumido pelas duas secretarias, bem mais do que materializar o interesse do poder público na implementação de políticas articuladas de educação infantil, possibilita projetar, no sentido de ousar, a construção de uma nova escola para criança dessa faixa etária, espaço privilegiado para a construção de conhecimento e surgimento de práticas sociais renovadas.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro  
Rua Afonso Cavalcanti, 455 , sala 443 - Cidade Nova RJ.  
CEP: 20211-110  
Fone: (021) 503-2322  
Fax:(021)293-5770

**TÍTULO:** **Política de Educação Infantil: atendimento de 0 a 6 anos no município de Maranguape - Ceará**

**RESPONSÁVEL:** Marta Cordeiro Fernandes Vieira  
(Secretária Municipal de Educação)

**RESUMO:**

A Política de Educação Infantil de Maranguape, pressupõe a determinação de objetivos que visam conectar a pré-escola e as duas primeiras séries do Ensino Fundamental como uma etapa única a ser trabalhada, em momentos ou níveis, de acordo com o desenvolvimento e os avanços do educando o qual deve ser visto como sujeito que pensa, que levanta hipóteses e constrói seus conceitos, seu espaço e sua visão de mundo circundante. Pressupõe, ainda, a organização das turmas áulicas, por faixa etária, seja na Creche, na Pré-Escola ou na própria Escola. Fundamenta-se, didaticamente, nas Técnicas Freinet e filosoficamente no interacionismo piagetiano. Toda esta postura demanda a interação de objetivos, metas e ações das áreas: SAÚDE/EDUCAÇÃO/AÇÃO SOCIAL.

Prefeitura Municipal de Maranguape  
Rua Mundiça Paula, n° 217 - CEP 61940-000  
Maranguape - Ceará  
Fone: (021) 341-0540

**TÍTULO:** **Modelo de parceria estado e município para descentralização e expansão da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo**

**INSTITUIÇÃO:** Secretaria Estadual de Educação de São Paulo  
**RESPONSÁVEL:** Heloísa Ochiuze dos Santos

**RESUMO:**

Com o tema proposto pretende-se discutir o Programa de Educação Pré-Escolar do Projeto Inovações no Ensino Básico (IEB), ligado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O projeto IEB foi criado através de um Contrato de Empréstimo entre o Governo do estado de São Paulo e o BIRD. Dirige-se prioritariamente à população escolar de baixa renda da Região Metropolitana de São Paulo e propõe-se a melhoria da qualidade no ensino básico, desenvolvendo prioritariamente ações para: expansão e melhoria da educação municipal de pré-escolar: o ensino fundamental nas escolas estaduais e desenvolvimento de um programa de saúde escolar.

Rua General Jardim, 65 1 ° andar - Centro  
CEP: 012230011 - São Paulo/SP  
Fone: (011)231 -5971 ou 255-9396  
Fax:(011)257-8049

**TÍTULO:** "O direito de brincar - A Brinquedoteca"  
**INSTITUIÇÃO:** Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança  
**RESPONSÁVEL:** Adriana Friedmann

**RESUMO:**

O projeto "O Direito de Brincar - A Brinquedoteca" começou a ser desenvolvido em 1992 na Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, com o intuito de divulgar e multiplicar a ideia da implementação de brinquedotecas, espaços de brincar em diversas instituições que trabalhassem com crianças. O objetivo maior é de resgatar o espaço, o tempo, a oportunidade da criança brincar. Foi editado um livro teórico-prático que oferece orientação para a implementação dos espaços, sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, ideias sobre como classificar os brinquedos, como administrar as brinquedotecas, etc.

A equipe do projeto implementou 40 brinquedotecas no país todo, em universidades, escolas, creches, hospitais, centros comunitários, bibliotecas, ônibus itinerantes, centros de saúde mental e museus. Cada instituição recebeu um kit de 150 brinquedos doados pelos fabricantes e um curso de formação específica oferecido pela equipe coordenadora. O desdobramento e o retorno tem sido muito alentadores.

**TÍTULO:** **Brincar na creche: o papel do brinquedo e o valor de brincadeira**

**INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS:** Prefeitura do Município de São Paulo - SEBES - Creches Municipais da região Santana/Tucuruvi - SP

**RESPONSÁVEL:** Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

**RESUMO:**

Este projeto se baseia na construção de espaços de aprendizagem, de oficinas, onde a criança possa atuar de maneira global, vivenciando e explorando brinquedos no seu sentido mais amplo. A oficina é entendida enquanto oferta de um tempo e de um espaço para a criança brincar livremente, construindo seu conhecimento do mundo de modo lúdico, transformando o real através da fantasia e da imaginação.

Além disso, o projeto tem como perspectivas o envolvimento de pais e educadores na construção da proposta pedagógica da creche, evidenciando o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, bem como a reflexão, observação e registro sobre o desenvolvimento das crianças, a partir do trabalho nas oficinas.

Foi desencadeada em 14 creches da Supervisão Regional do Bem Estar Social de Santana/Tucuruvi e, posteriormente, socializado com a rede de creches diretas e conveniadas do município de São Paulo, culminando com a edição da revista e vídeo: o prazer de Brincar.

Rua Leme do Prado, N° 11 - Alto da Boa Vista  
CEP: 04747-100 São Paulo - SP

**TÍTULO:** Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do Rio Grande do Sul

**INSTITUIÇÃO:** UF. RS

**RESPONSÁVEL:** Ivany Souza Ávila

**RESUMO:**

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou investigar a qualidade do atendimento em "creches" e "pré-escolas" no RGS. Os dados foram coletados em 62 instituições do Estado: públicas, privadas e assistenciais, através de observações e entrevistas com bases em seis instrumentos-guia. A análise dos dados realizou-se tanto qualitativa quanto quantitativamente. A interpretação dos resultados permitiu conclusões provisórias que apontam para a necessidade de que "Plano de Atenção à Infância" contemple, sobretudo, a valorização e qualificação dos trabalhadores das Instituições, entre outras medidas referentes a restauração de prédios e aquisição de recursos e materiais.

Faculdade de educação/UF R GS

AV. Paulo da Gama S/Nº - prédio 12.201 - CEP: 90.046-900

Porto Alegre - RS

Fone: (051) 228-1633 ramal 3262

Fax:(051)225-4932

**TÍTULO:** O PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar em Mato Grosso do Sul

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**RESPONSÁVEL:** Angela Maria Costa

**RESUMO:**

Este estudo analisa um projeto realizado em Mato Grosso do Sul em convênio estabelecido entre o MEC, Secretaria Estadual de Educação e Unicamp/Faculdade de Educação, nos anos de 1983 e 1984, que teve como objetivo implantar o Programa de Educação Pré-Escolar - PROEPRE, fundamentado na teoria do conhecimento de Jean Piaget, apresentando-se como uma nova metodologia de educação Pré-Escolar

Para efetivar esta implantação foi necessário capacitar os professores que já atuavam em sala de pré-escola através do Curso de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-Escolar.

A preocupação foi resgatar um programa que perseguia um nível de coerência entre a teoria e prática, dentro de uma linha construtivista, procurando identificar nos trabalhos desenvolvidos em pré-escolas, influência deste programa até hoje.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul

Cárneo Grande - MS

**TÍTULO:** Qualidade dos espaços para a educação infantil

**INSTITUIÇÃO:** Secretaria Estadual de São Paulo

**RESPONSÁVEL:** Mayumi Watanabe de Souza Lima

**RESUMO:**

A burocracia institucional tende a transformar a criança num ser genérico, padronizado e receptor

anônimo de benefícios e serviços fragmentados que vão da assistência social à alfabetização, através da escola.

E evidente que essa concepção da escola e do sujeito das aprendizagens, toma o espaço escolar uma construção sem identidade que tanto poderia receber carros ou pessoas, cearenses ou catarinenses, indígenas ou metropolitanos.

Felizmente no interior do sistema educacional, processa-se um movimento cada vez mais amplo, que assume a criança como ser singular, profundamente imerso no grupo social, diverso.

Nessa interação dialética entre indivíduo e grupo, a escola tem papel fundamental, principalmente nas nossas áreas urbanas de maior pobreza e porte, por ser o lugar público e coletivo por excelência.

Os espaços e ambientes destinados a essa escola e sua comunidade (crianças, professores, funcionários e vizinhos) não podem caminhar em oposição à concepção educativa. Mesmo quando condenados conjuntamente à tipificação, imposta pelo tempo político-financeiro, é preciso buscar a identificação da escola com o seu lugar, sua história, sua gente e sua paisagem.

Quanto menor a criança, mais importante é esse cuidado.

As experiências que dialogam com estas concepções educativas, em diferentes condições e lugares, apontam para uma riqueza de soluções possíveis tanto em projetos únicos, quanto em projetos com diferentes graus de padronização.

Secretaria Estadual de São Paulo

**TÍTULO:** Quando a criança começa a frequentar a creche: a adaptação da criança e da família

**INSTITUIÇÃO:** Fac de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo

**RESPONSÁVEIS:** Ana Maria Mello; Maria Clotilde Rossetti Ferreira; Telma Vitona; Valter Laudelino de Silva Júnior

**RESUMO:**

A creche, enquanto espaço educativo, é uma instituição cuja identidade é ainda pouco reconhecida social e/ou culturalmente. As famílias que pela primeira vez buscam o atendimento de seus filhos em uma creche sofrem, em geral, pela insegurança e desconhecimento com relação a este novo universo, para o qual encontram poucos parâmetros de comparação. Por se tratar de atendimento coletivo de crianças muito pequenas, é relativamente complexo e demorado o processo pelo qual a família e a criança passam até integrarem harmoniosamente a creche em seu cotidiano. Isto porque esta insegurança e desconhecimento apresentam-se intrinsecamente ligados a aspectos afetivos, psico-dinâmicos e ideológicos que permeiam as relações da mãe e do pai com o(s) filho(s), do casal entre si, e da percepção que têm de seu papel como pais diante do(s) filho(s) e da sociedade.

Para desempenharem bem o seu papel de partilhar com as famílias a educação de crianças pequenas, os profissionais de creche precisam estar preparados para esta tarefa especial de favorecer, no que for possível, a adaptação das crianças e famílias novas à creche.

Foi pensando na formação e preparo dos educadores que se produziu um V.C. tratando especificamente deste tema. O roteiro aborda alguns contrastes entre o ambiente doméstico e o da creche, algumas dificuldades que a criança, a mãe e o educador enfrentam e algumas sugestões de como a creche pode proceder, apresentando exemplos e algumas noções sobre apego e reações de crianças à separação (CNPq/FAPESP)

USP - Ribeirão Preto - Creche Carochinha

Av. Bandeirantes, 3.300 - Cidade Universitária  
14049-030 - Ribeirão Preto - SP  
Fone: (016) 6331010 ramal 191

**TITULO:** A capacitação de líderes da Pastoral da Criança em desenvolvimento infantil  
**INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL:** CNBB/Pastoral da Criança - Centro Regional de Desenvolvimento  
**EXPOSITORES:** Nelson Bezerra Barbosa

O desenvolvimento infantil é o conteúdo de um dos módulos da capacitação das líderes da Pastoral, na experiência que está sendo realizada pelo Centro Regional de Desenvolvimento Infantil na Zona rural do Piauí.

Este módulo é abordado em tomo de três conceitos-chave: necessidade, interação e linguagem.

Necessidade enquanto algo que nos coloca em movimento, na busca de sua satisfação. Pensada em todas as suas dimensões, no seu caráter de circularidade, bem como nos aspectos relativos aos valores sociais que confrontam a criação/invenção de necessidades.

Interação como elemento que possibilita a satisfação de nossas necessidades, nos contatos com o meio físico e social. Enfatiza que as interações são determinadas pela organização sócio-cultural. Desmistifica o conceito de privação cultural e destaca que as interações se realizam mediadas por elementos como a cognição, o afeto e a linguagem. Focaliza o brincar como o elemento de interação que possibilita à criança elaborar seus conflitos, desenvolver sua capacidade de socializar-se, de representar simbolicamente a realidade, etc.

Linguagem como instrumento que intermedia a relação entre os sujeitos e que, dentro de uma abordagem ampla, deve ser compreendida como aquilo que proporciona a construção da cultura das sociedades. Dentro deste enfoque, aparece a questão do resgate das manifestações culturais, das diversas formas de expressão dos grupos, de suas demandas e de sua visão de mundo.

O trabalho é intercalado com a realização de oficinas, sendo uma sobre o brincar (que termina com a construção de brinquedos) e outra sobre linguagem (onde são trabalhadas as formas de expressão do grupo).

A capacitação se desenvolve dentro de um esquema de concentração e dispersão, onde são amarradas atividades a serem desenvolvidas pelas líderes, entre cada módulo, visando as etapas seguintes.

**TITULO:** Formação de Agentes de Educação Infantil  
**INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL:** Instituto para o Desenv. Integral e do Adolescente - INDICA  
**RESPONSÁVEL:** Ir. Maria do Rosário Leite Cintra

#### RESUMO:

O Curso de Capacitação de Docentes (Monitores e Agentes Educacionais) Atuantes em Creches e Pré-Escolas - CCD é promovido pelo Instituto para o Desenvolvimento Integral da Criança e do Adolescente - INDICA, com o patrocínio do DISOP, organização belga interessada na formação e aperfeiçoamento de creches que acolhem crianças empobrecidas, bem como na melhoria da qualidade da Pré-Escola Popular.

Sua realização é, pois, uma forma de destacar a importância dos primeiros anos de vida, faixa

etána fundamental no processo evolutivo da criança. Ao capacitar agentes e otimizar os equipamentos educativos procura-se impedir a marginalização precoce e aprimorar a preparação para o ingresso nas escolas de primeiro grau.

O CCD, com duração de três meses e meio, é a etapa inicial de um processo de capacitação que prolongará por um ano, mediante assessoria "In Loco" e acompanhamento metodológico, psico-social-pedagógico e administrativo em reuniões periódicas. Em lugar de treinamentos isolados, a metodologia adotada visa, assim, garantir a formação sistemática, coerente com a realidade dos docentes envolvidos e das comunidades assistidas.

Enquanto se dá continuidade à assessoria local e ao acompanhamento direto dos 120 agentes educacionais de mais de 50 núcleos, que já concluíram a primeira fase do curso, uma turma ainda maior de inscritos da mesma região do Belém, em São Paulo-SP passará a frequentá-lo a partir do próximo dia 15.08.94, o mesmo ocorrendo, ainda neste semestre, com candidatos de Lorena-SP, por via de convênio com a Prefeitura local

O INDICA quer contar com o apoio de outras agências de cooperação, de pessoas e entidades sensíveis a essa causa, bem como deseja articular-se com intelectuais, centros de pesquisa e instituições de ensino superior, a fim de que a primeira fase da vida humana seja verdadeiramente dignificada e o desenvolvimento integral de nossas crianças tome-se realidade em toda a Nação.

Rua Lavradio, 165 - Barra Funda

01154-020 - São Paulo/SP

Fone: (011)660154/67-0044

Fax:(011)661798

TITULO: Ampliação do Universo Cultural como instrumento de Formação do Educador - Formação em Serviço de educadoras de creche

RESPONSÁVEL: Sílvia Carvalho

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: Centro de Estudos e Informações Crecheplan e Instituto C&A

#### RESUMO:

O presente projeto teve início em janeiro de 1994 com o término previsto para janeiro de 1996. Estão sendo atendidos 250 profissionais de 15 instituições dos municípios de Osasco e São Paulo.

O projeto parte de uma visão construtivista da educação e tem como premissa básica a ampliação do universo cultural das educadoras. Através de uma sistemática de acompanhamento da prática e oficinas, o programa de capacitação trabalha com informações da literatura, artes e ciências em conjunto com os conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantis.

As duas modalidades da formação, acompanhamento da prática e oficinas, estão incluídas na rotina da creche e incluem um trabalho com:

- conteúdos novos;
- bons modelos de práticas pedagógicas;
- registro reflexivo do educador.

Os resultados iniciais já apontam mudanças significativas, na rotina, organização do espaço físico produção das crianças e adultos.

CRECHEPLAN

Fax:(011)210 5249

**TÍTULO:** "A universidade na formação do profissional de Educação Infantil: O ensino de graduação, a pesquisa e a formação em Serviço".

**INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL:** Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos da Universidade Federal de Santa Catarina.

**RESPONSÁVEL:** Eloisa A C Rocha

**RESUMO:**

A partir de uma reflexão sobre a importância da caracterização da educação infantil como um espaço pedagógico que exige um trabalho qualificado, o Curso de Pedagogia da U.F.S.C, vem buscando alternativas.

Nessa busca, vem tentando romper com algumas dicotomias que se expressam sobretudo na concepção de organização curricular que separa teoria e prática, pesquisa e ensino. Foi nessa perspectiva que foi organizado o Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos. no interior do Centro de Educação da UFSC, composto por professores dos cursos de graduação e da Creche Universitária, mestrandos do curso de Pós-Graduação em Educação e alunos do curso de Pedagogia - Habilitação Pré-Escolar. O Núcleo vem desenvolvendo ações relativas a estudos, levantamento bibliográfico, manutenção de banco de dados, pesquisa e promoção de cursos de extensão, bem como a formação em serviço dos professores das redes públicas.

# **I Simpósio Nacional de Educação Infantil**

## **Relação de Participantes**

**12**

# I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

## RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

ADELAYDE JÚLIA DE LIMA SOARES - (PREFEITURA DE BELÉM/FUNPAPA/PA)  
ADÉLIA MARISE FERREIRA MONTI - (FEDF/DF)  
ADENÍR TEREZINHA SVERSUT SALLES - (PREFEITURA DE ARAÇATUBA/SP)  
ADILAURINDA RIBEIRO DE OLIVEIRA - (OMEP/PR)  
ADRIANI PINHEIRO FREIRE - (FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA/RJ)  
ALCELON DA SILVA AMARAL - (UNDIME/ES)  
ALDANEIDE DE SOUZA LIMA - (PREFEITURA DE ITAPISSUMA/PE)  
AMARILDO BALTAZAR GOMES - (SMDS DO RIO DE JANEIRO/RJ)  
ANA CECÍLIA SILVEIRA LINS SUCUPIRA - (SEC. DE SAÚDE/SP)  
ANA CRISTINA COUTINHO DE MESQUITA - (LBA/PA)  
ANA LÚCIA CINTRA PACHECO - (INDICA/SP)  
ANA MARIA COSTA DE SOUSA - (FIT/MG)  
ANA MARIA FIGUEIREDO ALHADAS - (SME DE JUIZ DE FORA/MG)  
ANA MARIA MARTINS DE ARAÚJO COSTA - (LBA/DF)  
ANA MARIA MELLO - (USP/SP)  
ANA MARIA PONTES NOGUEIRA - (PREFEITURA DE JUNDIAÍ/SP)  
ANA MARIA SANTANA DA SELVA - (UFMS/CEUC/MS)  
ANA MARIA SECCHES - (SEC CRIANÇA, FAMÍLIA, BEM ESTAR SOCIAL/SP)  
ANA RODRIGUES DE SOUSA OLIVEIRA - (MEC/SEESP)  
ANA ROSA BEAL - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
ANA RUTH REZENDE GÓES - (PASTORAL DA CRIANÇA/BA)  
ANASTÁCIA MOREIRA MARTINS - (PREFEITURA DE SÃO GONÇALO AMARANTE/CE)  
ANGELA M. RABELO F BARRETO - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
ÂNGELA DE MÉRICE GOMES - (MEC/PRONAICA)  
ÂNGELA MARIA COSTA - (UFMS/MS)  
ANNY MARY BARANENKO - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
ANTENOR NASPOLINI - ( UNICEF/CE)  
ANTÔNIO CARLOS DE MELLO - (IMPrensa NACIONAL)  
ANTÔNIO JOSÉ FABRIS - (PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO/SP)  
ARLI LACERDA SKJENDZIEL - (PREFEITURA DE UBATUBA/SP)  
ASSINETE DO CARMO MELO DOS REIS - (SEDUC/RR)  
ÁUREA FUCKS DREIFUSS - (MEC/IRHJP/MG)  
AURELIANA DA ROCHA CRUZ - (SEED/RJT)  
CARLA IMARAYA MEYER DE FELIPPE - (18ª DE - SEC/RS)

CARLA ROSANE BRESSAN - (SEDUC/SC)  
CARLOS GUILHERME OLIVEIRA DE MELO - (DEMEC/AP)  
CARMEM MARIA CRAIDY - (UFRGS/RS)  
CARMEM MARIA RIBAS GOMES - (PREFEITURA DE BELÉM - FUNPAPA/PA)  
CECÍLIA FERREIRA DA SILVA - (SEMED DE MANAUS/AM)  
CELBY RODRIGUES VIEIRA DOS SANTOS - (LBA/RJ)  
CÉLIA LÚCIA DE OLIVEIRA COUTINHO - (SEECE/AP)  
CÉLIO DA CUNHA - (MEC/SEF/DPE)  
CIBELE MARIA DE OLIVEIRA ALMEIDA - SEC TRABALHO E AÇÃO SOCIAL/PB)  
CILA ALVES DE OLIVEIRA - (SEED/MG)  
CLAUDETE LEÃO IVO MOYSES - (SEAS/AM)  
CLAUDETE PEREIRA - (SME DE JUNDIAÍ/SP)  
CLÁUDIA BARBOSA GONÇALVES - (PREFEITURA DE IPATINGA/MG)  
CLÁUDIA HELENA B. J. CARBONARI - (PREFEITURA DE JUNDIAI/SP)  
CLAUDIA LAET SOARES DOS REIS - (FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNEB/DF)  
CLAUDIA LOPES BARBOSA - (FEDF/DF)  
CLÁUDIO VIEIRA DE SOUZA - (MEC/AL)  
CONCEIÇÃO DE MARIA COIMBRA PEREIRA BARBOSA - (SEED/MA)  
CONCEIÇÃO MARIA CARRERA FREITAS - (SME DE SALVADOR/BA)  
CRISTINA MANIER - (DEMEC/RJ)  
DAILVA SOUZA MAGNARIT - (DEMEC/BA)  
DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE - (UFMTT)  
DELACIR DE MELO LIMA - (UNDIME/RR)  
DENISE FERREIRA BRASIL MARQUES - (SMDS DO RIO DE JANEIRO/RJ)  
DENISE MARIA LUSTOSA DO AMARAL GUERRA - (IMPrensa NACIONAL)  
DENISE NERI BLANES - (CRUB/SP)  
DILCE LÉA DO NASCIMENTO FREITAS - (SEDUC/AM)  
DILMA EVANGELISTA DA SILVA - (UNEB/BA)  
DINORÁ DE SOUZA LIMA - (PREFEITURA DE MAUÁ/SP)  
DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA - (UNIV FE D DO MARANHÃO/MA)  
DIVINA PASTORA CORREIA DE SOUZA - (FEDF/DF)  
DIVONZIR ARTHUR GUSSO - (MEC/INEP)  
DURLEY LEAL MONTALVÃO - (SEMEC DE RIO VERDE/GO)  
EDELMIRA TOLEDO CÂNDIDO - (CEE/MS)  
EDIGAR TARGLNO DA ROCHA - (LBA/PB)  
EDILSON MAIA - (SEC/RN)  
EDSON CARDOSO MONTEIRO - (SEEC/AP)  
ELAINE PAES E LIMA - (OMEP/SC)  
ELENIR BAUER BLASIUS - (PREFEITURA DE BLUMENAU/SC)  
ELIANE CAZEIRO S. QUEIROZ - (FUND MUN EDUCAÇÃO DE NITÉROI/RJ)  
ELIANE MARIA B. LEDA FREIRE - (LBA/DF)  
ELIANE MARIA PEREIRA DO NASCIMENTO - (SEC AÇÃO SOCIAL TRABALHO/GO)  
ELIENE ESTEVÃO DE ALMEIDA - (CEDCA/PB)  
ELIENE BARRETO DE ARAÚJO - (LBA/BA)  
ELIETE DO ROCIO COSTACURTA QUADROS - (LBA/PR)  
ELISIA MARIA DE SOUZA CARVALHO - (DEMEC/AM)

ELIZABETE NASCIMENTO DA COSTA - (FASER/RO)  
ELOINA T DE BRITO - (SEED/PR)  
ELOISA A C ROCHA - (UFSC/SC)  
ELOISA MORAIS DE CASTRO MONTEIRO - (PREFEITURA DE IPATINGA/MG)  
EMÍLIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - (PUC/SP)  
ENEIDA FALCÃO DEMIDOFF - (SEED/MT)  
ERICKA FERNANDES VIEIRA BARBOSA - (DEMEC/CE)  
ETELVINA FERREIRA DE FARIAS PINTO - (LBA/AC)  
EUCLIDES REDIN - (UN1SINOS/RS)  
EUGENIA RIBEIRO DOS SANTOS - (LBA/BA)  
EVANICE DOS SANTOS SILVA - (OMEP/PB)  
EVERARDO DE CARVALHO - (PASTORAL DA CRIANÇA/PA)  
FÁTIMA REGINA TEIXEIRA DE SALLES DIAS - (DEMEC/MG)  
FRANCINALDO ANTÔNIO DA SILVA - (PREFEITURA DE PARAUEBAS/PA)  
FRANCISCA IRALICE DE OLIVEIRA FERREIRA - (LBA)  
FRANCISCA MARIA DA SILVA - (UNDIME/RN)  
FRANCISCO ASSIS FACÓ GOMES JÚNIOR - (LBA)  
FULVIA ROSEMBERG - (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/SP)  
GILCIARA LOPES DOMINGUES - (LBA/GO)  
GLACE ALMEIDA CAMPOS SOUZA - (SESI/DF)  
GLADYS WANDERLEY MUBARAC - (PREFEITURA DO RIO BRANCO/AC)  
GLÁUCIA ÚLTIMIA COLUCCINI - (SME DE CAMPINAS/SP)  
GRAÇA MARIA DE LIMA REDIG - (PREFEITURA/AP)  
HELENA DE PAULA ROZA SOARES DO NASCIMENTO - (LBA/DF)  
HELINTON DIAS PIMENTEL - (PREFEITURA/SME DE BOM JESUS/RJ)  
HELOÍSA CARDOSO V. SANTOS - (DEMEC/MA)  
HELOÍSA MARIA MENEZES - (PASTORAL DA CRIANÇA/MG)  
HELOÍSA OCCHIUZE DOS SANTOS - (SEDUC/SP)  
HILDA HARTMANN LONTRA - (UNB)  
ILDIMAR VIANA ASSUNÇÃO - (FUNPAPA /PM DE BELÉM/PA)  
INÊS MONTEIRO DA SILVA - (SEED/MT)  
ÍRIS BARG PIAZERA - (CEE/SC)  
ISA TERESINHA FERREIRA RODRIGUES DA SILVA - (AMEPPE/MG)  
ISMALIA LOPES DA SILVA - (FEDF/DF)  
IVANA DE SIQUEIRA - (LBA)  
IVANÊ DANTAS COIMBRA - (UNEB/BA)  
IVANY CÂMARA NEIVA - (SEPESPE/MEC)  
ÍVANY EHRHARDT - (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA - CEUB/DF)  
IVANY SOUZA ÁVILA - (FACED/UFRGS/RS)  
IVONE MARIA DE OLIVEIRA ROJO - (UNDIME/PR)  
IVONE VIEIRA DA COSTA TUPIASSU - (SME DE BELEM/PA)  
JANE M. CASTRO - (MEC/IRHJP/MG)  
JARLITA VIEIRA DAMACENO - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO - (UFJF/MG)  
JOSÉ RIBAMAR TORRES RODRIGUES - (SEED/PI)  
JOSÉ RICARDO ORIA FERNANDES - (CÂMARA DOS DEPUTADOS)

JOSEFA OLGA DOS SANTOS - (PREFEITURA DE ARACAJU/SE)  
JOSINEIDE DE OLIVEIRA FLORES - (SEDUC/RO)  
JOVELINA PROTASIO CECCON - (ASBRAC/RJ)  
JUDITH MARIA LIMA VERDE CAVALCANTE - (SEED/PI)  
KARLA CHRISTIME DE FIGUEIREDO NEVES - (UNIPAZ/DF)  
KHÉZIA PEREIRA DO NASCIMENTO - (PRONAICA/FEDF/DF)  
LASARA DA SILVA FONSECA - (CRECHE LEÔNCIO CORREIA/IMPrensa)  
LAURA MARIA DO SOCORRO NUNES LOPES - (SEED/PA)  
LAURA MARZULLO VALÉRIO - (OMEP/SP)  
LÁZARA DONATILIA MARCIANO SILVA - (SESI/DF)  
LÉA CLEM DE OLIVEIRA PAULINO - (SEDUC/ES)  
LEBLA BRANDÃO SOUSA DE ANDRADE - (SUPER/LBA/MA)  
LENI MARIANO WALENDY - (SME DE MAUÁ/SP)  
LENIR TEREZINHA DUQUE - (PREFEITURA DE BLUMENAU/SC)  
LENIZE SORAYA A LIRA - (FUND. CRIANÇA E ADOLESCENTE/AP)  
LEOCIR EDEGAR NARDINI - (UNDIME/MS)  
LIA VIANA DE QUEIROZ - (CEE/BA)  
LILIA BLANCA FETT LAYDNER - (COR/MEC)  
LINDALVA PEREIRA CARMO - (CEE/CE)  
LÍVIA MARIA FRAGA VIEIRA - (SME DE BELO HORIZONTE/MG)  
LÚCIA MARIA VIEIRA MARQUES DA SILVA - (UNDIME/AL)  
LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO - (AMEPPE - FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA/MG)  
MAGDA MARIA DE MORAES SILVA - (PASTORAL DA CRIANÇA/SE)  
MAÍRA DE BRITO SILVA - (PREFEITURA DE IPATINGA/MG)  
MARA NADANOVSKY - (SEDUC/SP)  
MARCELA VIETES DE MENDONÇA - (LBA/MG)  
MÁRCIA CAROLINA A SOUSA - (SEC. EST TRAB E PROMOÇÃO SOCIAL/PA)  
MÁRCIA DE BONIS ALMEIDA SIMÕES TORRES - (LBA/AM)  
MÁRCIA IZABEL B SOARES - (SEDUC/TO)  
MÁRCIA MARIA DE MEDEIROS DUTRA - (FEBEMCE/CE)  
MÁRCIA NUNES BENEVIDES - (SEDUC/MS)  
MÁRCIA PACHECO TETZNER LAIZ - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
MARCONDES RODRIGUES LIMA - (FASC/PA)  
MAREANO LIMA BEZERRA - (UNDIME DE TERESINA/PI)  
MARGARIDA COELHO CANEDO - (SEDUC/TO)  
MARIA ANETE MOURA CORDEIRO - (OMEP/PE)  
MARIA ADÉLIA ARAÚJO SILVA ALVES - (SEDUC/RO)  
MARIA AGLAÊ DE MEDEIROS MACHADO - (MEC/SEF)  
MARIA ALEXANDRA M RODRIGUES - (UNB - FACULDADE DE EDUCAÇÃO/DF)  
MARIA ANGELA COIMBRA SOKOŁOWSKI - (INDICA/SP)  
MARIA APARECIDA ANTÔNIO COIMBRA ANDREOTTI - (INDICA/SP)  
MARIA APARECIDA DA S SOARES LIMA - (SESI/DF)  
MARIA APARECIDA DE LIMA MORAIS - (PREFEITURA DE BAYEUX/PB)  
MARIA AUGUSTA DOS SANTOS CHAGAS - (FEDF/DF)  
MARIA AUXILIADORA LEVONE PRADO - (SEED/MG)  
MARIA AUXILIADORA MEDEIROS - (OMEP DE BRASBLÂNDIA DO SUL/PR)

MARIA BALBINA BATISTA DOS SANTOS - (SEDUC/SE)  
MARIA CRISTINA SERAGLIA - (PREFEITURA DE DIADEMA/SP)  
MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA - (OMEP/MS)  
MARIA CONCEIÇÃO ASSIS PASSOS - (SEMEC DE S LUÍS/MA)  
MARIA CRISTINA MARTINS - (FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL/RJ)  
MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR - (SEDUC/PE)  
MARIA DA CONSOLAÇÃO GOMES DE CASTRO ABREU - (AMEPPE/MG)  
MARIA DA GRAÇA S. HORN - (UFRGS/RS)  
MARIA DARCI MACEDO E SILVA - (SEC/RN)  
MARIA DAS DORES MACIEL WRUBLEVSKI - (FASPAR/PR)  
MARIA DAS NEVES NUNES COSTA - (CAIC/GAMA/DF)  
MARIA DE FÁTIMA EVANGELISTA MENDONÇA LIMA - (LBA/MS)  
MARIA DE FÁTIMA PIMENTEL LINS - (ASBRAC/DF)  
MARIA DE FÁTIMA SOUZA BAYER - (CEDC A/SC)  
MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA DE SOUZA - (LBA/DF)  
MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS DA COSTA - (UNIV FED DO CEARÁ/CE)  
MARIA DE JESUS A RIBEIRO -(SEC TRAB. AÇÃO SOCIAL DO CEARÁ/CE)  
MARIA DO AMPARO TORRES - (PASTORAL DA CRIANÇA/AL)  
MARIA DO CARMO FERREIRA -(LBA/RJ)  
MARIA DO CARMO GOMES FERRAZ - (UNDIME/BA)  
MARIA DO ROSÁRIO ALMEIDA - (PRONAICA/DF)  
MARIA DO SOCORRO DA SILVA PEREIRA - (OMEP DE S LUIS/MA)  
MARIA DOLORES BOMBARDELLI KAPPEL - (IBGE/RJ)  
MARIA EDI LEAL DA CRUZ MACEDO - (PREFEITURA DE QUIX ADÁ/CE)  
MARIA ELENA PERRELLA BAUER - (PREFEITURA DE MAUÁ/SP)  
MARIA ELETÍCIA QUTRINO ACIOLI - (UNDIME/AL)  
MARIA EUGENIA BENINI - (SEDUC/SP)  
MARIA EVELYNA POMPEU DO NASCIMENTO - (UNICAMP/SP)  
MARIA FERNANDA REZENDE NUNES - (DEMEC/RJ)  
MARIA GRACIETE ALVES CAVALCANTE - (CAIC/SOBRADINHO/DF)  
MARIA HELENA BRAGA - (UNDIME/MG)  
MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO - (UNDIME/SP)  
MARIA HELENA LOPES - (SEDUC/RS)  
MARIA INÊS DE CARVALHO SETORME -(SME DO RIO DE JANEIRO/RJ)  
MARIA JOSÉ SANTOS MOURA COSTA - (SEDUC/SE)  
MARIA JOSÉ DE SOUZA - (FAC FILOS,CIÊNCIAS LETRAS - POÇOS DE CALDAS/MG)  
MARIA LINA RODRIGUES DE JESUS - (LBA/DF)  
MARIA LÚCIA TEIXEIRA BORGES - (SEMED - MACAPÁ/AP)  
MARIA LÚCIA THIESSEN - (PASTORAL DA CRIANÇA/DF)  
MARIA LUIZA SHIMANO - (LBA/DF)  
MARIA MACHADO MALTA CAMPOS - (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/SP)  
MARIA MARQUES GARCIA - (SME DE NATAL/RN)  
MARIA NEIDE PEREIRA LIMA DE SOUZA TOLEDO - (FEDF/DF)  
MARIA OLINDA BASTOS DA COSTA - (DEMEC/PA)  
MARIA SALETE BRAGA DE ALVARENGA - (DEMEC/GO)  
MARIA SOCORRO BEZERRA LEAL - (SEDUC/CE)

MARÍLIA LEITE LANGASSNER - (CEDCA/MS)  
MARÍLIA MIRANDA LINDINGER - (MEC/SEF/DPE/COMAG)  
MARINÚZIA DE CARVALHO RODRIGUES - (PREFEITURA DE NOSSA SRA DO SE)  
MARISA DE FÁTIMA SANTOS NETTO - (SEDUC/MT)  
MARISE DOMICIANO ALMEIDA BRAGA - (SEDUC/GO)  
MARISTELA GARCIA DA SILVA - (IMPrensa NACIONAL)  
MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA - (PREFEITURA MARANGUAPE/CE)  
MARY ALICE PESSOA DA SILVA - (CEDCA/CE)  
MAYUMIWATANABE DE SOUZA LIMA - (FDE/BIRD/SP)  
MIGUEL ANGEL ENRIQUEZ - (UNESCO)  
MIGUEL GONZALES ARROYO - (UFMG/SME DE BELO HORIZONTE/MG)  
MIRIAM BENEDITA DE CASTRO CAMARGO - (SME DE CAMPINAS/SP)  
MÓNICA MULSER PARADA TOSCANO - (SECRETARIA DE SAÚDE/DF)  
MÓNICA RODRIGUES REBOUÇAS C DA SILVA - (CAIC/SOBRADINHO D/DF)  
NADEJE CRISÓSTOMO DE AMORIM - (OMEP/AL)  
NEIVA GONÇALVES BARBOSA - (DAHER/DF)  
NELI GOMES SILVEIRA - (18ª DE - SEC/RS)  
NELSON BEZERRA BARBOSA - (PASTORAL DA CRIANÇA/PI)  
NEUSA INÊS THIESEN BRITTO - (LBA/SUPER/SC)  
NIA MARIA FERNANDES DUTRA - (LBA/RN)  
NILVA FRONZA - (SEMEC/MT)  
NILDA RIBEIRO DÂMASO - (INEP/MEC)  
NIZA RIBEIRO DA LUZ - (PREFEITURA DE UBERLÂNDIA/MG)  
OLGA MARIA DA CUNHA PEIXOTO LADEIRA - (LBA/MG)  
OLGAIR GOMES GARCIA - (PUC/SP)  
OSWALDO JOSÉ FERNANDES - (PREFEITURA DE JUNDIAÍ/SP)  
PAULO ALBINO PIMENTEL - (OMEP/PE)  
PAULO CUNHA E SILVA - (SEED/PA)  
PEDRO DEMO - (OMEP/BRASIL)  
RACHEL XIMENES MARQUES - (PREFEITURA DE QUIXADÁ/CE)  
REGINA ALCÂNTARA ASSIS - (SME DO RIO DE JANEIRO/RJ)  
REGINA CÉLIA PEREIRA COSTA - (SEC EST TRAB PROMOÇÃO SOCIAL/PA)  
REGINA GOMES DE LIMA - (SME DE BAYEUX/PB)  
REGINA LÚCIA COUTO DE MELO - (MEC/IRHJP/MG)  
REGINA LÚCIA PINTO COHEN - (CBIA/DF)  
REGINA MENEZES LOUREIRO - (OMEP/ES)  
RITA COHEN BENDETSON - (SME DO RIO DE JANEIRO/RJ)  
RITA DE CARVALHO NERY VANETTA - (OMEP/SME DE BELÉM/PA)  
RITA DE CÁSSIA F COELHO - (MEC/IRHJP/MG)  
RITA HELENA POCHMANN HORN - (CONANDA/DF)  
RITA LUZIA OCCHIUZE DOS SANTOS ZANDOVAL - (UNIV DE VIÇOSA/MG)  
RITA MARIA DE CASTRO MAIA - (SMDS DO RIO DE JANEIRO/RJ)  
RITA MARTINS RÊGO - (SEDUC - 1º DERE/CE)  
ROBERTO JOSÉ MARQUES PEREIRA - (CONSED/CE)  
ROSA CONSTÂNCIA ABREU - (SEMEC DE S.LUÍS/MA)  
ROSA EMÍLIA DE ARAÚJO MENDES - (OMEP/MG)

ROSBER NEVES ALMEIDA - (FUNDO CRISTÃO PARA CRIANÇAS/DF)  
ROSEMARY DURVAL CAMPOS - (SEDUC/ES)  
RUBENS CAVALCANTE JÚNIOR - (IMPrensa NACIONAL)  
SANDRA MARIA LOBO WANDERLEY CAVALCANTI - (UFPB/CE)  
SANTANA PIRES DE CASTRO FREITAS - (LBAATO)  
SAYONARA CRISTINA P. C ARRUDA - (FUND SANTA RITA DE CÁSSIA/TO)  
SILVIA M. P. CARVALHO - (CRECHEPLAN/SP)  
SILVIA RICARDO - (EDITORA MODERNA/SP)  
SISSE ABDALLA DIAS VELOZO - (UNDIME/SC)  
SOLANGE JOBIM E SOUZA - (DEMEC/RJ)  
SOLANGE LEITE RIBEIRO - (SEDUC/BA)  
SÔNIA BARBOSA PINTO - (OMEP/CE)  
SÔNIA DANTAS MONTENEGRO - (OMEP/RO)  
STELA MARIS LAGOS OLIVEIRA - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
STELA MARIA NASPOLINI - (UNICEF/CE)  
SUZIE HARTMANN LONTRA - (CRESCA/DF)  
TÂNIA DE CARVALHO TORRES - (LBA/BA)  
TARCÍSIO SPOHR - (SESI/DF)  
TECLA DIAS DE OLIVEIRA MELLO - (UNIV. EST DE FEIRA DE SANTANA/BA)  
TERESA MARIA DE SANDES EDUARDO PEREIRA - (LBA/CE)  
TERESINHA CASTELO BRANCO REIS - (OMEP/DF)  
TERESINHA FERNANDES PIMENTEL - (ASBRAC/RJ)  
TEREZA DE JESUS NERY BARRETO - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
TEREZA LÚCIA REBELO LISBOA - (SEDUC/AL)  
TEREZA CRISTINA DE ALBUQUERQUE - (CAPC/CE)  
TEREZINHA DE JESUS MONTEIRO GOMES - (LBA/AM)  
THEREZA DE AZEVEDO LEITE - (SME DE JUIZ DE FORA/MG)  
TULA VIEIRA BRASILEIRO - (FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL/RJ)  
UBIRATAN AGUIAR - (DEPUTADO FEDERAL PELO ESTADO DO CE)  
VALÉRIA ROCHA - (FEDF/DF)  
VÂNIA LANEUVILLE T MARQUES - (FUND. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ)  
VERA ELISABETH REIMER MATTE - (OMEP/RS)  
VERA INÊS BECKER SPDER - (PREFEITURA/SEMEC DE NOVO HAMBURGO/RS)  
VERA LÚCIA DE MELO MARTINS - (LBA/AL)  
VERA MARIA PRUDENTE - (CBIA/DF)  
VICENTE FALEIROS - (UnB/DF)  
VILMA PUGLIESE SEIXAS - (MEC/SEF/DPE/COEDI)  
VILSON SOARES FERRO - (UNDIME/MT)  
VIRGÍLIA MARIA ALVES DE NAZARÉ - (SEDUC/AM)  
VITÓRIA LÍBIA BARRETO DE FARIA - (DEMEC/MG)  
WALDISIA DOS REIS FERREIRA PINHO - (DEMEC/BA)  
YARA DE ALMEIDA CAVALCANTE - (SEDUC/AL)  
YARA SÍLVIA LUCAS WORTMANN - (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/RS)  
ZENAIDE GARCEZ DA SILVA LUCENA - (CONANDA)  
ZENEIDE OLIVEIRA MAÇANS COSTA - (UNDIME DE BRAGANÇA/PA)  
ZILAH DAUÓ KUROKJ - (SEC DA CRIANÇA, FAMÍLIA E BEM ESTAR)

Esta publicação recebeu o apoio do UNICEF e da AMEPPE

**MEC**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
Secretaria de Educação Fundamental  
Esplanada dos Ministérios  
Bl. "L" 5º andar sala 502  
70047-901 - Brasília-DF

APOIO:



**unicef**

