

Dilemas e perspectivas para a Educação Infantil 30 anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988

Dilemmas and perspectives for Early Childhood Education 30 years after the promulgation of the 1988 Federal Constitution.

Dilemmes et perspectives pour l'Éducation des enfants 30 ans après la promulgation de la Constitution Fédérale de 1988

Entrevista: Bianca Cristina Correa e Sumika Soares de F. Hernandez-Piloto

Maria Vieira Silva¹
Universidade Federal de Uberlândia

Vanessa Cristina Alvarenga²
Centro Universitário do Cerrado Patrocínio

Bianca Cristina Correa: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, atualmente é professora associada no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), na área de Políticas e Práticas de Educação Infantil, onde também integra o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto: Doutora em Educação-UFES (2018), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008), Mestra em Psicopedagogia - Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (2002) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998). Técnica na gerência de Formação-SEME-PMV-ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, inclusão, natureza infantil, movimento instituinte, políticas educacionais, gestão democrática, formação de professores, trabalho docente, práticas pedagógicas inclusivas.

Resumo: A entrevista aborda aspectos relacionados ao progresso alcançado na oferta da Educação Infantil, mas também se concentra nas lacunas e intermitências na consolidação da efetividade no direito à educação de crianças pequenas. Tendo como referência o atual cenário político e econômico, são apresentadas importantes reflexões sobre os principais impactos da

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. Email: mvieirafu@gmail.com

² Professora e Coordenadora do Curso de Psicologia do Centro Universitário do Cerrado Patrocínio (UNICERP). Doutora em Educação – UFU. E-mail: vanessac@unicerp.edu.br

Emenda Constitucional 95 sobre o financiamento da Educação Básica, principalmente para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para a Educação Infantil. As entrevistadas também refletem sobre a ampliação dos acordos entre os sistemas públicos de ensino e organizações privadas e não-governamentais, sobre a oferta da Educação Infantil, sobre os principais desafios para a formação inicial e continuada de educadores da primeira infância, e sobre a importância do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB) na luta pela Educação Infantil que é pública, socialmente referenciada e de alta qualidade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação infantil. Perspectivas para a infância.

Summary: The interview addresses aspects related to the progress achieved in the provision of Early Childhood Education, but also focuses on gaps and intermittency in the consolidating of effectiveness on the right to education of young children. Having as reference the current political and economic scenario, important reflections on the main impacts of the Constitutional Amendment 95 on the financing of Basic Education are presented, mainly for fulfillment of the National Education Plan (PNE) goals for Early Childhood Education. The interviewees also reflect on the expansion of the agreements between the public education systems and private and non-governmental organizations, on the offer of Early Childhood Education, on the main challenges for the initial and continued formation of Early Childhood educators, and on the importance of the Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB) in the fight for Early Childhood Education that is public, socially referenced, and of high quality.

Keywords: Educational Policies. Childhood Education. Perspectives for Childhood

Résumé : Cet entretien aborde des aspects concernant les progrès réalisés dans l'offre d'Éducation des enfants tout en se concentrant sur les lacunes et les intermittences dans la consolidation de l'efficacité du droit à l'éducation des petits enfants. En prenant pour référence le paysage politique et économique actuel, il présente d'importantes réflexions sur les principaux impacts de l'amendement constitutionnel 95 sur le financement de l'Éducation de base, principalement pour atteindre les objectifs du Plan National d'Éducation pour l'Éducation des enfants. Les interviewées explorent également : l'expansion des accords entre les systèmes d'éducation publics et des organisations de la sphère privée, sans lien avec l'État, dans l'offre d'Éducation des enfants ; les principaux défis pour la formation initiale et continue des enseignants pour enfants ; et l'importance du M.I.E.B. (Mouvement Interforums d'Éducation infantile Brésil) dans la lutte pour une Éducation des enfants publique et de qualité socialement référencée.

Mots-clés : Politiques d'éducation. Éducation des enfants. Perspectives pour l'enfance.

Após 30 anos da Constituição Federal, quais os principais avanços ensejados pela Carta Magna e pelas legislações infraconstitucionais para a oferta da Educação Infantil?

Bianca Correa: A EI no Brasil tem uma história de muita luta, que vem resultando em conquistas importantes para as crianças brasileiras. A CF/88 foi a maior dessas conquistas, posto ter sido esta a primeira vez em que se admitiu, na lei maior de nosso país, o dever do Estado em oferecer EI gratuita para todas as crianças desde o seu nascimento até os seis³ anos de idade, caso fosse esta a opção das famílias. Como parte de um movimento amplo de redemocratização, dois anos depois foi aprovado o ECA, outro marco significativo quanto aos direitos das crianças e adolescentes que, entre outros aspectos, reforçou o princípio de que a EI, oferecida em creches e pré-escolas, seria um direito universal, cabendo ao poder público garantir sua oferta. Em que pese tal avanço, nossos desafios ainda são enormes, pois, para se efetivar direitos não basta inscrevê-los na lei, é preciso garantir sua materialidade por meio de financiamento. Sem recursos adequados, a melhor das normas pode se tornar inócua. Ao aprovarmos a LDB em 1996, um maior detalhamento quanto à natureza da EI foi expresso, o que reconhecemos como mais um avanço. Também nessa lei se reafirmou como um dos princípios da educação básica, da qual a EI passou a fazer parte, a garantia de um padrão de qualidade. Todavia, tal padrão não foi estabelecido até hoje, 30 anos após a promulgação da CF. Embora o próprio MEC tenha elaborado e publicado uma profusão de documentos sobre qualidade; embora tenhamos aprovado resoluções importantes no âmbito do Conselho Nacional de Educação cujo conteúdo se refere explicitamente à qualidade da EI, em especial a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa educacional, objetivamente o que se conquistou, em termos de financiamento, foi a superação do Fundef - destinado exclusivamente a alunos do ensino fundamental - para o Fundeb, que abarca toda a educação básica e, desse modo, também a EI. Porém, mesmo com esse “avanço”, que precisa ser posto entre aspas, os recursos não têm sido suficientes sequer para garantir o acesso de todas as crianças à EI, menos ainda para oferecer uma educação com padrões mínimos de qualidade a todas elas. Portanto, todos os estudos na área vêm mostrando que os desafios nesta etapa educacional vão muito além do acesso, embora este ainda seja um desafio objetivo de grande monta.

³ Originalmente o direito foi estabelecido para crianças até os seis anos. Com as alterações quanto à idade de ingresso obrigatório no ensino fundamental e duração deste, as demais leis foram readequadas, passando-se a prever o direito à creche e à pré-escola a crianças até os cinco anos de idade.

Sumika Piloto - A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, reconhece a criança como sujeito de direito, desde a CF/88, e ainda luta pela pauta da inclusão da infância na educação brasileira no decorrer do processo histórico. A condição e a produção histórica do conceito de infância também se movimentam e geram o que hoje reconhecemos e por que lutamos como direito de todas as crianças pequenas a uma educação de qualidade.

A Constituição de 1988 reconhece a educação infantil como direito da criança e a LDB define como primeira etapa da educação básica. A Emenda Constitucional nº.59/2009 ampliou a faixa etária da educação obrigatória, tornando obrigatória a matrícula na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos, sendo os municípios os entes prioritários na responsabilidade por essa oferta. Tal aprovação tem impactos nas concepções de obrigatoriedade e universalização na garantia do direito à educação.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, há a alteração da obrigatoriedade do ensino para as crianças dos 4 aos 17 anos, ou seja, parte da educação infantil, a pré-escola passa a ter obrigatoriedade. Na ocasião da aprovação da EC 59, Rosemberg (2009) criticou a aprovação dessa Emenda à Constituição. Destacou vários desafios a serem enfrentados com tal medida. Destacou que a obrigatoriedade impor limites às liberdades de famílias optarem entre matricular ou não matricular suas crianças a partir dos quatro anos, bem como questionou quais as condições de que os municípios dispunham para cumprir a tarefa, tendo como risco a cisão entre creche e pré-escola. A autora temia que, ao tornar-se obrigatória, a pré-escola passaria a um nível de prioridade e a creche, por não ser obrigatória, poderia perder sua importância, correndo, inclusive, o risco de retornar ao campo da assistência social.

São interessantes tais reflexões, pois, em tempos atuais, as políticas de educação infantil encontram-se fragilizadas e, com a aprovação da EC nº 95 (restrição dos gastos públicos), tal acirramento já tem se aprofundado nos municípios, qual seja, a cisão da creche e pré-escola, porque há mais recursos para a pré-escola, por ser obrigatória. Desse modo, considerando dissensos, embates e críticas sobre a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), acreditamos que a obrigatoriedade da pré-escola no Brasil, por si só, não é a questão-problema, mas sim como as políticas públicas pautam a sua efetivação. É necessário que, juntamente com a universalização da pré-escola, se universalizem e fomentem os debates sobre uma concepção

de educação infantil que reconheça as crianças como sujeitos de direitos. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, também foram normativas que produziram impactos na educação infantil, gerando consequências pedagógicas e conceituais, conforme apontam Albuquerque e Flores (2014). As modificações na faixa etária de ingresso e a ampliação do ensino fundamental interferem, ainda, nas práticas pedagógicas, na gestão das políticas públicas e nas propostas curriculares.

Para ocorrer uma política pública de educação infantil que ofereça atendimento educacional de qualidade, com professores formados, escolas com condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formulados e organizados, deve haver uma concepção de criança que perceba o seu desenvolvimento integral e não apenas como aluno (sem luz, etimologicamente).

Tendo como referência a dimensão legal e a dimensão real, quais as principais lacunas para a efetividade da garantia do direito à educação das crianças pequenas?

Bianca Correa: Do ponto de vista legal, os avanços foram muitos e bastante significativos. Entretanto, faltam recursos para que todas as crianças de até 3 anos cujas famílias pleiteiam uma vaga em creche sejam atendidas. Entre as crianças de 4 e 5, cuja matrícula passou a ser obrigatória com a aprovação da EC 59/2009, tendo como prazo para que todas elas estivessem matriculadas o ano de 2016, o país ainda enfrenta problemas. Tais problemas decorrem das enormes desigualdades que persistem no Brasil. Em estudo recente na região de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, observamos que até 2017 ainda havia municípios com crianças dessa idade fora da pré-escola. Trata-se de uma região “rica” em um dos estados mais “ricos” do país, portanto, é bastante ilustrativo quanto ao desafio ainda presente de garantir o mínimo, ou seja, uma vaga. Em âmbito nacional, os dados do Censo Escolar de 2015 informam que a taxa de matrícula na pré-escola era de 90,5% naquele ano.

Desde a CF/88, quando se indicou a necessidade de se definir um padrão de qualidade, o financiamento da educação vem sendo pesquisado e discutido entre diferentes setores. O papel da Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem sido fundamental nesse processo e, em parceria com pesquisadores da área, foi ela a responsável pela construção dos conceitos de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno Qualidade (CAQ)⁴. Ao ser aprovado em

⁴ Para saber mais, acessar: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>

2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) adotou o CAQi e o CAQ como referência na definição das metas e estratégias para a melhoria da qualidade educacional em todas as etapas da educação básica. A base de cálculo para esse *quantum* toma como referência um conjunto de insumos e, ainda, aspectos como tamanho de turma, salário de professores etc. Ocorre que, aprovado em 2014, o PNE foi praticamente abandonado em 2016, ano em que a presidenta Dilma Roussef sofreu o *impeachment* e seu vice assumiu o governo. Desde então, nenhuma das metas do PNE vem sendo cumprida. Para a educação infantil, em particular para as creches, temos assistido ao retorno de políticas “alternativas” ou “emergenciais” tais como àquelas de décadas atrás, anteriores à CF/88. Com a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, muitos municípios têm priorizado a oferta desta subetapa, o que fere o direito das crianças de 0 a 3 anos, mas, como também não construímos sistemas efetivos de monitoramento e fiscalização, essa tem sido a tendência. Por outro lado, vale acentuar que a percepção social sobre a importância da creche tem aumentado ano após ano e, assim, a sociedade tem feito cada vez mais pressão, de diferentes formas, para que o poder público amplie as vagas para esse segmento etário. É preciso acentuar, particularmente neste momento de nossa história, que as conquistas legais são fundamentais para que a sociedade siga exigindo a concretização do que se consignou na letra da lei como direitos universais em nosso país. Porque alterar a legislação, a menos que estejamos numa ditadura, depende não apenas de eventuais projetos do Executivo, mas, do Congresso Nacional, composto pela Câmara dos Deputados e Senado Federal.

Sumika Piloto: O atual Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005, estabeleceu metas de atendimento, ratificando a alteração constitucional e determinando a universalização da pré-escola até 2016, ficando a ampliação da oferta de matrículas para a faixa etária de creche definida em, no mínimo, 50% da população da faixa etária de até três anos para até o ano de 2024 (BRASIL, 2014), o que ainda não ocorreu. As políticas criadas nas últimas décadas promoveram os avanços em relação aos direitos das crianças da educação infantil. A obrigatoriedade da pré-escola tornou a matrícula nessa etapa de ensino um direito público subjetivo a partir dos quatro anos.

As políticas públicas voltadas para a educação devem possibilitar condições para que a compreensão de universalização da educação básica e, conseqüentemente, a sua qualidade, tomem espaços nas pesquisas e nos debates, no contexto nacional e na luta pelo direito à qualidade da educação. Destaco aqui, o direito à qualidade da educação infantil, principalmente

a lacuna, do atendimento das crianças público-alvo da Educação Especial. No documento intitulado “O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil”⁵, as crianças e os adolescentes com deficiência são uma população bastante afetada pela exclusão escolar. O Censo Demográfico também apresenta dados segundo os quais apenas para a faixa etária de seis a quatorze anos de idade existe um percentual de 4,9 % de crianças e adolescentes com deficiência que ainda não frequentavam a escola em 2010.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD) em 2015, 2.802.258 crianças estão fora da escola. De acordo com os dados da UNICEF (2017) é necessário entender como a exclusão afeta cada faixa etária. Dos 2,8 milhões de meninos e meninas fora da Escola no País, 821.595 têm entre 4 a 5 anos, 387.512 estão na faixa etária dos 06 aos 14 anos e 1.593.151 têm de 15 a 17 anos.

Utilizaremos aqui o termo inclusão para pensarmos além, considerando que, a princípio, esta criança deve ser incluída não apenas fisicamente na escola, no sentido de seu acesso e permanência, mas, sobretudo, é preciso garantir a legitimidade dessa inclusão que se dá a partir de reconhecimento dela como sujeito de direitos e não a partir de suas faltas, de suas incompletudes. Pensar numa escola que inclua a infância e a criança como sujeito de direitos, com vez e voz própria, esse, sim, é um dos nossos maiores desafios. Portanto, proporcionar outras vivências é uma condição importante, uma vez que reconhecemos as crianças como partícipes da história e da cultura (HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

Qual sua avaliação sobre os impactos da Emenda Constitucional 95 sobre o financiamento da Educação Básica, e, especificamente para o cumprimento das metas do PNE para a Educação Infantil?

Bianca Correa: Como a emenda congela investimentos por 20 anos, as políticas sociais são as mais afetadas, dentre elas, a educação e, mais especificamente, aquela que se destina a crianças de 0 a 3 anos. A EC 95 foi fruto de um processo de rompimento institucional, já que foi aprovada após o *impeachment* de Dilma Dilma Rousseff, presidenta eleita democraticamente. Além da Emenda, também vimos assistindo ao desmonte do estado em vários outros aspectos e, como já mencionado, o não cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE tem se

⁵Documento publicado pela UNICEF e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2014.

destacado. Desse modo, mesmo uma meta que consideramos relativamente “tímida” para a expansão de vagas em creches, já que o percentual de atendimento previsto para 2024 foi exatamente igual àquele estabelecido para 2011, ou seja, 50% da população na faixa etária, pode ficar longe de seu atingimento. Infelizmente, enquanto este dossiê é organizado, assistimos à eleição de um Presidente da República cujo programa explicita, de diferentes formas, a limitação de direitos. Todavia, sabemos que sempre há contradições e disputa, valendo lembrar que a sociedade atual já possui maior reconhecimento sobre a importância da creche e, assim, exerce uma pressão muito mais significativa para a obtenção deste que, sem a alteração de nossa lei maior, segue se constituindo como direito de toda criança até os 3 anos de idade.

Sumika Piloto: Desde de maio de 2015, vivenciamos momentos de extrema complexidade na política educacional brasileira, principalmente a partir da instalação do golpe jurídico-midiático e parlamentar (SAVIANI, 2016). Nossa avaliação pauta um tempo histórico em que há avanços no campo das políticas públicas e das políticas educacionais como perspectiva de políticas de Estado, principalmente nos últimos 13 anos.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que restringiu os gastos públicos por 20 anos, o município intensificou, nesse momento, sua capacidade de planejamento e execução de orçamento, garantindo a agenda e a aprovação do Plano Municipal de Educação, em que a pauta — educação infantil — apresenta metas e estratégias em revisão.

Ao acompanhar o Fórum Nacional de Educação (FNE), sua destituição e a composição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), não compactuamos com o desmonte realizado com aprovação de portaria e decreto de alteração do FNE por parte do MEC.

Os impactos estão justamente na garantia do direito à qualidade da educação básica (XIMENES, 2014), com impacto na primeira etapa, a educação infantil. Segundo o referido autor, diversos estudos e a prática escolar, com a sobrevalorização dessa dimensão, acabam por deixar em segundo plano alguns aspectos fundamentais da qualidade educativa, como as condições concretas de funcionamento das escolas (insumos), os contextos sociais, a superação de desigualdades, a participação, as diversidades, a sustentabilidade socioambiental e a

educação em cidadania e direitos humanos. O conceito de qualidade da educação apresenta-se em total articulação com o conceito de direito à educação.

Tal conceituação foi importante para os debates e incorporados no Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014) e a disputa no financiamento da educação básica, no FUNDEB e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Importante aqui considerar que, nos estudos, o conceito de Custo Aluno Qualidade também se apresenta incorporado ao PNE, a partir do Parecer nº 8, aprovado em 5 de maio de 2010, que identifica o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), apresentado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção de padrões mínimos de qualidade para a educação básica pública brasileira, conforme já mencionado aqui anteriormente.

Segundo Araújo (2016), o CAQi é uma proposta de política educacional que pode ser encaixada na família das políticas sociais que se consolidou após o *Relatório de Seguridade Social e Serviços Correlatos*, também conhecido como *Relatório Beveridge*, por ter sido elaborado pelo barão Beveridge (1942), no contexto da Segunda Guerra Mundial. A política alemã previa que os trabalhadores deveriam pagar uma contribuição obrigatória para subsidiar o sistema de saúde germânico. Beveridge, considerado pai do *Welfare State* inglês, maculado depois pela primeira-ministra Margaret Thatcher, propôs que todas as pessoas em idade de trabalhar deveriam pagar uma contribuição semanal ao Estado. Esse dinheiro seria posteriormente usado como subsídio para doentes, desempregados, aposentados e viúvas. Os subsídios deveriam, então, tornar-se um direito dos cidadãos.

Em linhas gerais, na educação como política social destinada a efetivar um direito humano, o CAQi determina as condições mínimas para o ensino, a partir da proposição de organização de escolas capazes de garantir a apropriação do conhecimento dos alunos. Seu objetivo é viabilizar a universalização do direito humano à educação pública de qualidade. A partir dos estudos do termo “qualidade”, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, desde 2001, apresenta e incide na sociedade educacional brasileira; a parceria com o CNE (Conselho Nacional de Educação) resultou o Parecer CEB/CNE 8/2010, com a devida proposta de resolução, mas o texto ainda não foi homologado pelo MEC. Além disso, tal incidência resultou na aprovação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), como um passo ao rumo da qualidade. Tal discussão é debatida por Carreira e Pinto desde o ano de 2007. É importante destacar que

o CAQi foi aprovado em todas as conferências até hoje, como a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010 e 2014). Após longas disputas com o Governo Federal, por parte dos movimentos sociais educacionais, principalmente a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ocorreu a inclusão do CAQi no texto do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Já o CAQ (Custo Aluno Qualidade) compõe-se de quatro categorias de insumos: estrutura e funcionamento (construção e manutenção de prédios, materiais básicos de conservação, equipamentos de apoio ao ensino); condições oferecidas pelos trabalhadores (salário, plano de carreira, formação inicial e continuada); gestão democrática (participação da comunidade, funcionamento dos conselhos, escolha democrática dos dirigentes, existência e liberdade para associações de estudantes, professores e funcionários, construção conjunta de projeto pedagógico); acesso e permanência na escola (alimentação, material didático, transporte e vestuário). O documento final da CONAE 2010 propôs que o financiamento da educação tenha como mecanismo de referência, o CAQ. O PNE (2014) afirma o CAQ como proposição de implementação em curto prazo e de complementação federal para os entes que não o atingirem.

Nas lutas atuais da educação e dos movimentos sociais, após o PNE (2014) aprofundou-se a necessidade de aliar aos debates políticos as condições pedagógicas, reafirmando um dos princípios constitucionais, qual seja, a garantia do padrão de qualidade de ensino, fundamental para que todos tenham acesso a uma educação pública, gratuita, laica e democrática de qualidade social.

No entanto, em maio de 2016, o país passa por uma transição governamental — a instituição de um golpe parlamentar⁶ que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do cargo. A partir de tal ação, houve a busca pela efetivação do projeto *Travessia Social: uma ponte para o*

⁶Leonardo Avritzer (2016), em entrevista à revista Fórum, acredita que o processo de impeachment já pode ser chamado como o “final da nova república”, que ele entende como um arranjo institucional e um pacto em que havia forças no Legislativo que permitiam a presença de um governo de centro-esquerda. “O impeachment é o fato mais importante desde a promulgação da Constituição de 1988, acho que o impeachment marca o que poderíamos denominar de o final da Nova República” disse. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2016/09/01/golpe-parlamentar-foi-uma-surpresa-para-a-ciencia-politica-brasileira-dizem-especialistas/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

*futuro*⁷ e, aliada a esse projeto, a ação de aprovação de Proposta a Emenda Constitucional sobre o novo regime fiscal⁸. Tal regime atinge as políticas sociais, entre as quais a maior delas — a educação e seu modo de financiamento —, impossibilitando a garantia das proposições do PNE e ainda ferindo a garantia constitucional do Direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social.

O avanço dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, na atual conjuntura política educacional brasileira, está completamente em risco. Várias medidas têm fragilizado o seu andamento, tais como a destituição do Conselho Nacional de Educação; o esvaziamento do Fórum Nacional de Educação; a aprovação da Reforma do Ensino Médio; as audiências públicas sobre a 3ª e 4ª versão da Base Nacional Comum Curricular; a aprovação do Projeto *Criança Feliz*; o andamento do Projeto de Lei nº 7.212/2017, com alteração na LDB/96, são medidas de esvaziamento da política educacional brasileira, ferindo assim o direito à educação de nossa população.

A luta pelo direito à educação se intensifica e desafia a desnaturalizar o nosso olhar sobre a educação brasileira nos dias atuais e a avançar em nossas pesquisas sobre o direito à educação e direito à qualidade da Educação Infantil de modo responsável partindo de estudos já sinalizados, contribuindo assim com um projeto de educação democrática para nossa sociedade brasileira.

Como percebe o avanço dos convênios entre os sistemas públicos de educação e organizações da esfera não estatal na oferta da educação infantil?

⁷Documento apresentado pelo PMDB e pelo sucessor presidencial, o vice-presidente Michel Temer, como plano de governo. O maior impacto do projeto é o novo regime fiscal, afirmam economistas. O documento é uma espécie de cartilha com propostas do partido para a área social. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/conheca-as-propostas-do-pmdb-para-a-educacao/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

⁸Para Araújo (2016), a proposta de teto de gasto público e batizada de Novo Regime Fiscal (PEC nº. 241/55, de 2016, aprovada como Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016) basicamente prevê o seguinte: estabelece um teto de gasto público em todos os níveis de governo (União, Estados, Municípios), o qual será durante dez anos apenas a correção da inflação sobre o valor averiguado no ano anterior. Isso valerá durante 20 anos, sendo seus critérios podendo sofrer ajustes depois de 10 anos. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2016/06/novo-regime-fiscal-traduzindo-o-ataque.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

Bianca Correa: Vou me ater à etapa de creche. Embora as relações entre o poder público e a esfera privada façam parte da própria origem das creches no Brasil, elas vêm se alterando ao longo do tempo. Mesmo após a EI ser reconhecida como parte da educação básica e a frequência à creche como um direito de toda criança, nossos governantes ainda precisam ser acionados judicialmente para cumprir a lei. Como dissemos antes, a percepção sobre a importância dessa etapa educacional vem aumentando e, conseqüentemente, a pressão da população para sua concretização, que tem recorrido cada vez mais ao poder judiciário em busca de seus direitos. Nossos governantes, por sua vez, insistem em driblar a lei e criam mecanismos para responder ao poder judiciário sem, contudo, garantir plenamente o direito das crianças, qual seja, à vaga em creche com qualidade. Como parte desses mecanismos, podemos citar o estabelecimento de convênios e, em alguns casos, até com a compra de vagas em escolas particulares com fins lucrativos.

Assim, o que muitos municípios têm feito, especialmente os de maior porte populacional, é o estabelecimento de formas variadas de relacionamento com entidades da esfera privada para a oferta de vagas. Tal relacionamento, que historicamente se deu por meio de convênio, com o estabelecimento de duração e valores específicos a serem repassados do poder público às entidades sem fins lucrativos, ganha novos arranjos principalmente após legislação que começa a ser alterada nos anos 1990 e segue, mais recentemente, com a aprovação do assim chamado marco legal do terceiro setor (BRASIL - Lei 13.019/2014). Ao final dos anos 1990, com o propósito de estabelecer legalmente diferentes formas de retirar do Estado a responsabilidade pela garantia de certos direitos sociais, dentre os quais a educação, são aprovadas duas importantes leis: em 1998, a lei 9.637 (Brasil, 1998), que define a natureza e objetivos das “Organizações Sociais” (OS); e em 1999, a lei n. 9.790 (BRASIL, 1999), que define a qualificação para que entidades sem fins lucrativos se configurem como “Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (OSCIP), disciplinando, ainda, o “Termo de Parceria”. Com as OS, são estabelecidos contratos de gestão, por meio dos quais o poder público geralmente é responsável pela construção do equipamento e por um repasse mensal *per capita*, sendo a administração do equipamento e do pessoal contratado responsabilidade das entidades. Este modelo tem sido adotado em alguns municípios cuja construção da creche ou pré-escola foi realizada com recursos do Proinfância.

Se atentarmos para os dados nacionais, contudo, verificamos que as matrículas em instituições públicas municipais também vêm crescendo. Em todo caso, precisamos ficar atentos a essa tendência de atendimento por meio de parcerias diversas porque esta é, em quase 100% dos casos, a forma mais “barata”, logo, é também a mais precária. Mesmo em outros países há estudos mostrando que o atendimento público “direto” é superior àquele oferecido por instituições que recebem algum repasse estatal, sendo este o caso, por exemplo, da Inglaterra. A oferta direta pelo poder público - tanto fora quanto dentro de nosso país - tende a ser superior porque há concursos para a seleção de docentes, há planos de carreira com salários maiores e possibilidades de ascensão que atraem pessoal com melhor qualificação profissional e, além disso, as jornadas nas redes públicas são menores do que aquelas cumpridas em entidades privadas sem fins lucrativos que estabelecem algum tipo de parceria com o poder público. Nesse contexto, é necessário reafirmar a EI como direito e sua oferta, com qualidade, como um dever do Estado. Faz-se necessário, ainda, atenção para que o atendimento em creches, com enorme demanda reprimida, não venha a se tornar um negócio, seja em seu sentido comercial mais estrito seja em sua mais recente modalidade, que embora também vise o lucro, vem travestida de um caráter benevolente, ou seja, o negócio de “impacto social”.

Sumika Piloto: Ainda se observam, na educação infantil, a dificuldade de financiamento e reconhecimento do atendimento de zero a três anos, o trabalho pedagógico com as crianças, a cisão da concepção do binômio “cuidar e educar”, a concepção de infância, currículo, avaliação e formação de professoras. Tal fragilidade conceitual se expressa no andamento das políticas e, principalmente, no PNE 2014, principalmente na Meta 1.

Cabe ressaltar que o PNE 2001, já apresentava a meta de cinquenta por cento no atendimento de zero a três anos. Isso significa dizer que ainda se manteve a mesma meta do plano anterior. Tal consideração tem impactos na garantia do direito à educação. Conforme já alertado, o debate da obrigatoriedade não deveria sobrepor ao debate da universalização, principalmente quando debatemos o direito à educação. É oportuno registrar que, no caso da educação infantil, falar de qualidade, necessariamente, é mostrar a existência da necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população de até três anos e onze meses de idade.

Atualmente, no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta

Educação Infantil e a relação entre essa oferta e a desigualdade social se evidencia, porque os recursos destinados a esse nível de ensino foram reduzidos em relação ao do ensino fundamental.

O avanço no conveniamento na Educação Infantil fragiliza o conceito de direito à qualidade da educação infantil, uma vez que o poder público “perde” a governabilidade no acompanhamento, monitoramento e ações pedagógicas nas instituições conveniadas.

Quais os principais desafios para a formação inicial e continuada dos educadores infantis?

Bianca Correa: A discussão quanto à melhor forma de realizar a formação inicial é antiga, embora a oferta de vagas em creches sob a responsabilidade dos órgãos educacionais seja algo relativamente recente, sendo esta uma condição estabelecida pela LDB, em 1996. A mesma lei determinou a exigência da formação em nível superior e, no mínimo, a modalidade conhecida como normal, em nível médio. Entretanto, os dados vêm indicando a presença de profissionais sem esta formação mínima e, ainda, a opção deliberada por parte de vários municípios em contratar, em maior número, profissionais identificados genericamente como auxiliares, mas, que atuam como docentes, já que assumem turmas e desenvolvem atividades diretamente com as crianças. Esta parece estar sendo uma medida para atender a pressão por mais vagas em creche e, ao mesmo tempo, diminuir os custos com folha de pagamento. Segundo informação do Laboratório de Dados Educacionais, com base nos microdados do Censo Escolar do Inep, em 2013 havia pouco mais de 134 mil auxiliares atuando em creches no Brasil, já em 2017, esse número ultrapassava os 163 mil. A outra questão importante diz respeito ao tipo de currículo dos cursos de formação inicial, não havendo pleno consenso sobre a necessidade de um curso de nível superior ou pós-superior especificamente voltado à EI, diferentemente do que hoje predomina, ou seja, os cursos de Pedagogia generalistas.

A crítica comumente encontrada é de que tais cursos: 1) não incluem a EI em seus projetos pedagógicos; 2) quando incluem o fazem de maneira restrita ou com um viés muito marcado pela cultura do ensino fundamental, sem respeitar o que seriam as especificidades da etapa. Todavia, é importante lembrar, primeiro, que a oferta de cursos de Pedagogia no Brasil é predominantemente privada e, segundo, que instituições públicas paulistas como USP,

Unesp e Unicamp, além de várias Universidades Federais pelo país oferecem cursos de Pedagogia que se destacam justamente por seu diferencial quanto à formação também voltada às especificidades da EI. Assim, precisamos insistir na necessidade de ampliar a oferta pública de ensino superior voltado à formação de professores, pois, embora em conjunto eles tenham maior qualidade, ainda formam a minoria dos licenciados em Pedagogia que podem atuar na EI.

Além disso, segundo dados publicados no G1 (<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cada-dez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>), em 2015 mais de 50% das matrículas em Pedagogia se concentravam na modalidade “a distância”. Se aliarmos essa condição, em que a maioria dos professores é formada pela rede privada e, sobretudo, em EaD, ao fato de que um número significativo de municípios brasileiros não tem recursos suficientes para estruturar seus próprios sistemas de ensino e, em muitos casos, recorre à compra de sistemas privados com oferta de apostilas para as crianças, formação docente e avaliação, temos um quadro bastante delicado. Assim, a formação continuada, que tem papel fundamental na qualidade do trabalho docente, além de ter problemas históricos, mais recentemente tem sido afetada pela entrada cada vez maior das empresas de educação que oferecem esse tipo de serviço. Em outras palavras, precisamos retomar a crítica de José Mário Pires Azanha sobre a formação do tipo “palestra”, que desconsidera a realidade de cada unidade educativa. Se isto era e ainda é feito em alguns sistemas públicos por falta de conhecimento entre “técnicos” das próprias secretarias de educação, hoje se dissemina como mais um filão para o mercado, que lucra com serviços de baixíssima qualidade.

Finalmente, é sempre bom lembrar que os problemas estruturais são os principais, pois a profissão docente tem tido cada vez menos atratividade em decorrência de sua desvalorização social, ou, em melhores palavras, de seus baixíssimos salários e duras condições de trabalho. Isto vale para o magistério em geral e, de modo mais incisivo, para as professoras que atuam na EI, em função dos desafios relacionados à idade das crianças que frequentam pré-escola e, particularmente, creches.

Sumika Piloto: O processo de formação, tanto a inicial quanto a continuada, dos(as) educadores(as) infantis, são desafiadores no contexto atual. Ainda se observa, uma grande

concentração de processos formativos a partir de aulas temáticas, exposição e prioridade na racionalidade técnica, sem uma sistematização no processo de fortalecimento de uma Política de Formação de Professores. Acredita-se, mediante nossos estudos e pesquisas, que há uma grande potência se o processo formativo for desenvolvido a partir do pressuposto da colaboração. A opção pela ênfase na colaboração evidencia a possibilidade de fazer junto com os (as) professores (as), dialogar com eles (as), entendendo os enunciados nos contextos nos quais são produzidos.

Muitas circunstâncias se têm buscado a formação pela pesquisa, entendida como potencializadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes.

Os debates em torno da temática da formação de(da) professores(as) têm se sustentado a partir de diferentes perspectivas, anunciadas por um vasto campo teórico-conceitual. Aqui tomo como princípio, a ideia de que a formação docente constitui-se num processo contínuo que ocorre durante toda a vida do(a) professor(a), iniciando-se, inclusive, em seus primeiros anos de vida e não apenas no período compreendido como preparação universitária.

É importante destacar que a pesquisa, a análise das práticas/experiências pedagógicas, o diálogo docente são fatores que contribuem no processo formativo docente, em que, de forma expressiva, oferece os subsídios necessários para o aperfeiçoamento dos conhecimentos do(da) professor(a) e para a promoção de seu desenvolvimento como profissionais da educação que atuam de forma reflexiva, apreendendo a sua práxis na vivência escolar com vistas à transformação da realidade.

Qual a importância do MIEB na luta em prol de uma educação infantil pública e de qualidade? quais as principais agendas e desafios da entidade no atual contexto?

Bianca Correa: O MIEB tem sido um movimento importantíssimo na defesa da EI de qualidade para todas as crianças brasileiras. Em que pesem algumas questões mais polêmicas, que por vezes geraram tensões internas - por exemplo, o atendimento via conveniamento quando da aprovação do Fundeb, ou mais recentemente, a posição nacional em relação à BNCC da EI - de um modo geral o MIEB tem sido o grande interlocutor para a exigência de direitos educacionais das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. No atual contexto sua atuação será

absolutamente necessária para que possamos garantir a plena efetivação dos direitos consignados em lei ou, quiçá, para que não andemos para trás, perdendo direitos já conquistados.

Sumika Piloto: O MIEIB tem em sua composição 27 fóruns estaduais que se comprometem com o fortalecimento dos debates e proposições sobre as pautas que envolvem a Política de Educação Infantil no Brasil. Sempre luta pela articulação com atores e entidades na luta pelo direito à educação, e tem reafirmado seu posicionamento construído neste coletivo em defesa de políticas públicas que corroborem com a efetivação do direito à Educação Infantil pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças brasileiras de zero até seis anos.

O movimento reafirma a defesa da garantia do direito à Educação Infantil – Creche e Pré-Escola - pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social - esta entendida a partir de estudos do campo educacional, para a construção do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que se consolida na luta histórica pela e da Educação Infantil, e reconhece as crianças como protagonistas, autoras e sujeitos de direitos a ser garantidos pelo Estado democrático de direito.

São agendas atuais da entidade (Carta Manaus-2018) : Revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016; Manutenção inquestionável da creche no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); Implementação imediata do CAQi e CAQ, respeitando o Plano Nacional de Educação -PNE (Lei nº. 13.005/2014) e a Resolução nº 8/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB); Congelamento da expansão de vagas por meio de conveniamento, mantendo as vagas dos serviços existentes e ampliação da Educação Infantil exclusivamente por meio do atendimento público; Observância e monitoramento rigorosos dos Critérios de Qualidade em instituições públicas e conveniadas, segundo a lei vigente; Formulação de políticas públicas para Educação Infantil que contemplem a especificidade de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, considerando as questões étnico-raciais, de gênero, de classe social, de deficiência, de idade e de sexualidade, respeitando as peculiaridades das diversas populações (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta) e regiões; Uma posição crítica em relação à

política curricular indicando, no caso da Educação Infantil, uma leitura atenta associada à sua origem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos campos de experiência, nos direitos de aprendizagem das crianças e nos temas contemporâneos; Garantia do direito das professoras, professores e demais profissionais da educação a uma política de formação inicial e continuada democrática que os considerem como sujeitos históricos, de cultura, reflexivos e críticos; Implementação da política de formação de professoras, professores e demais profissionais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009); Defesa da carreira docente na Educação Infantil, da contratação de profissionais com a formação mínima exigida, conforme aprovado no PNE, do cumprimento da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), da realização de concurso público específico para ingresso na carreira da Educação Infantil e da gestão democrática nas Instituições, conforme a legislação vigente; Retomada do diálogo com as Universidades, enfatizando a necessidade de garantir as especificidades da formação inicial e continuada de professoras e professores da Educação Infantil; Manutenção das escolas do campo com oferta da creche e pré-escola com infraestrutura adequada aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, incluindo todas as dimensões necessárias à qualidade da oferta da Educação Infantil; Garantia do direito ao ensino de Libras, como primeira língua para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas surdas; Garantia da implementação com qualidade da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) na Educação Infantil; Implementação de políticas que garantam o uso da língua materna, respeitando a diversidade linguística do País.