

JURACY MACHADO PACÍFICO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL EM PORTO VELHO/RO (1999/2008)**



ARARAQUARA-SP
2010

JURACY MACHADO PACÍFICO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL EM PORTO VELHO/RO (1999/2008)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

ARARAQUARA-SP
2010

Pacífico, Juracy Machado

Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO
(1999/2008) / Juracy Machado Pacífico – 2010.

358; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara.

Orientador: João Augusto Gentilini

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Infância.
4. História da Educação Infantil. 5. Políticas Públicas. I. Título.

JURACY MACHADO PACÍFICO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO/RO (1999/2008)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Data da defesa: 21/12/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Membro Titular: Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Membro Titular: Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Junior
Fundação Carlos Chagas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este texto a todas as crianças – aqui representadas por Maria Clara e Carmem - adoráveis crianças - que pacientes ou impacientemente, passam os dias a sonhar com uma vida feliz, que inclua nossa atenção e capacidade de vê-las, entendê-las e respeitá-las como crianças; que participam das relações sociais em meio a um entrelaçamento de processos psicológico, social-histórico-cultural, e que riem, choram, sofrem, desentendem-se, entendem-se, alegram-se, entristecem-se, criam, recriam, inventam e reinventam a realidade; e que, além disso, por tudo isso, e por suas vidas, nos enchem de alegria e esperança todos os dias.

MINHA GRATIDÃO...

*Para ser grande, sê inteiro:
Nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha
Porque alta vive.*

(FERNANDO PESSOA)

- ✓ Ao professor Dr. João Augusto Gentilini, orientador, pela acolhida calorosa, pelas discussões e orientação ao longo desse percurso.
- ✓ À professora Dra. Maria Ivonete, presente na qualificação e defesa, amiga e guerreira, pelas valiosas sugestões e incentivo durante todo esse processo.
- ✓ À professora Dra. Marli Zibetti, pela amizade, apoio e leituras contributivas. É muito bom ter você por perto!
- ✓ Ao professor Dr. Moysés Kuhlmann Jr., por tudo o que tem produzido e muito tem colaborado com suas análises sobre a história da Educação Infantil e Infância no Brasil. Sou grata por aceitar participar da banca de defesa desta tese e contribuir com este trabalho.
- ✓ Ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, pelo apoio durante nossa estadia em Araraquara. É bom tê-lo na banca de defesa, consolidação de uma parceria interinstitucional.
- ✓ Ao professor Dr. José Vaidergorn, pela contribuição nessa parceria.
- ✓ À Professora Dra. Maria Cândida, pela amizade, apoio, atenção e leitura atenta de parte do trabalho. Valeu pela convivência, curta, mas rica em aprendizagens!
- ✓ À professora Dra. Lucy Manzoli, pelas sugestões por ocasião da qualificação.
- ✓ Ao professor Dr. Lino de Macedo, pelo carinho e sugestões na finalização do trabalho.
- ✓ Às professoras Aparecida Zuin e Socorro Pessoa, grata pelo carinho e apoio institucional nesse percurso.
- ✓ À Professora Loidi, colega de trabalho e amiga, grata pelo carinho e amizade.
- ✓ À Professora Edna Cordeiro, pelo apoio em vários momentos junto ao Departamento de Ciências da Educação de Vilhena e pelo carinho dispensado a duas “Figurinhas maravilhosas”!
- ✓ Ao Professor Robson, Professora Bianca e demais professores e professoras que ingressaram em 2009 e 2010 na UNIR-Campus de Vilhena, no Departamento

de Ciências da Educação – Curso de Pedagogia, pela liberação, o que me possibilitou a coleta de dados da pesquisa em Porto Velho.

- ✓ Às professoras Marli, Jane e Eudeiza, pela contribuição dada ao curso de Pedagogia do Campus de Vilhena.
- ✓ Às diretoras e professoras das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Porto Velho que participaram do Grupo Focal, pela disponibilidade em colaborar com novos estudos. As crianças também agradecem!
- ✓ Ao professor Mário Jorge, professoras Epifânia Barbosa e Francisca Serrão, pela disponibilidade em prestar informações por ocasião da coleta de dados, o que muito contribuiu com a pesquisa.
- ✓ À Secretária Municipal de Educação, Fátima Oliveira, pelo apoio institucional e condições para a coleta de dados e registro das escolas da rede municipal.
- ✓ Às professoras que colaboraram com suas memórias para que pudéssemos reconstruir o histórico do atendimento à Educação Infantil em Porto Velho: Teresinha Nina, Elmeri Borges e Josélia Neves. Vocês são parte importante dessa história em Porto Velho e Rondônia.
- ✓ A Josélia Neves, grata também pelo carinho e amizade, pelo apoio em todos os momentos, pelas conversas matinais em Araraquara. Já sinto saudade!
- ✓ Ao Sérgio Pacífico, que muito contribuiu enquanto irmão e amigo, e do lugar Secretário da SEMPLA/PMPV, na disponibilização de dados e valiosas sugestões.
- ✓ À Giseli, pela amizade e pela colaboração com sugestões.
- ✓ Às alunas e alunos do curso de Pedagogia de Vilhena, por tantas trocas e aprendizagens, reafirmando Paulo Freire de que lado a lado se ensina e lado a lado se aprende.
- ✓ Às Secretarias Municipais (SEMED, SEMPLA e SEMAD) e Estaduais (SEDUC e SEPLAN), por terem disponibilizado documentos indispensáveis, sem os quais seria difícil produzir este texto.
- ✓ Ao Conselho Municipal de Educação, em nome de Wilson Barbosa, e ao Conselho Estadual de Educação, pela presteza na seleção de documentos fundamentais para a pesquisa. Professor Sidney, obrigada pelo apoio.
- ✓ Ao Ministério Público de Rondônia, pelas informações prestadas.
- ✓ À Célia Magalhães e Enid Castiel, que dispuseram de tempo e paciência para localizar dados sobre o atendimento à Educação Infantil no Município.
- ✓ Aos funcionários e funcionárias da SEMED, SEMPLA, SEMAD, SEDUC e da SEPLAN, pela colaboração com informações e documentos: Joelma, Leryvanda, Denise, Maria Luiza Trindade, Luciana, Conceição Medeiros; Augusto, Jucilene; Joelcimar Sampaio; Fátima, Cida; Luciano Guimarães.
- ✓ À Graça Brasil, pelo tempo de aprendizagens na Educação Infantil e pela colaboração com informações para este estudo.
- ✓ À Carmem e Maria Clara, filhas queridas e especiais, que sempre me apoiaram em todos os momentos da caminhada. Que suportaram minhas ausências, mas sempre felizes, alegrando-se com cada etapa vencida. Esperam ansiosas (com demandas quilométricas!) pela conclusão desse trabalho.

- ✓ Ao Sérgio, pela presença, afeto e apoio nesse período tão difícil, mas significativo. Grata por compartilhar comigo esse momento e, principalmente, pelo que juntos fizemos, cuidamos e educamos: nossas filhas queridas!!!
- ✓ À Carmelina, minha mãe, e Amaro, meu pai, pela ética à qual se deixam guiar e com a qual nos mostram todos os dias os caminhos a serem trilhados; pela luta diária em favor das suas vidas e de nossas vidas; grata por nos mostrarem que na simplicidade a vida é plena.
- ✓ À Dona Elvira, pelo carinho de sempre com as netas e, principalmente, no período em que estive ausente.
- ✓ Maria, Amazonito, Pedro Paulo, Marionete, João Batista, Léia, Marli, Eliane, Eloir, Édio e Lourdes, pelos muitos dezembros e janeiros, que foram e que virão!
- ✓ À Marli, pelo tempo dedicado ao cuidado de “adoráveis crianças”! Foi um longo tempo!
- ✓ À Nina, pelo apoio de sempre e, principalmente, neste último ano. Foi muito bom tê-la bem próximo!
- ✓ À Lenir, Cândida e Marcos pela colaboração no levantamento e digitação de dados.
- ✓ Juliano Araújo, Lília e Anselmo Colares, Orestes Zivieri, Mário Venere: grata pelo apoio e carinho de vocês. À Lília, querida, por tantas outras coisas!
- ✓ Vera (Mariko), Gleidson, Lucilene, Gil, Pâmela e Aline: nossas vidas - minha vida, a da Lila, do Sérgio, da Maria Clara e Carmem – ficam mais leves e fáceis com vocês por perto. Grata pelo carinho.
- ✓ Às pessoas queridas que, tenho certeza, estão na torcida pelo resultado: Fernanda Kopanakis, Semayra Moret, Neide Tamboril, Mônica Carvalho, Joelcimar Sampaio e Ricardo Gilson.
- ✓ À Ana Paula e Lourdes, pela dedicação e trabalho em tempos de doutorado. Que de tanto cuidar de crianças fizeram, cada uma, a sua! Boa maternidade!
- ✓ Às instituições UNIR, UNESP e CAPES, pela possibilidade materializada em convênio interinstitucional, sem a qual, para mim, seria difícil concluir um doutorado.

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim. [...] Sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: eu estou achado, precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo.

(PAULO FREIRE, 2001, p. 101)

PACÍFICO, J. M. Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008). 2010. 358f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

RESUMO

Este estudo trata das políticas públicas para a Educação Infantil e seu principal objetivo foi analisar as políticas públicas de Educação Infantil desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho/RO, no período de 1999 a 2008. Caracteriza-se como estudo de abordagem qualitativa, com análise de dados qualitativos e quantitativos. Utiliza como fonte de dados a pesquisa documental, a entrevista individual e Grupo Focal. Os sujeitos colaboradores foram gestores da SEMED e professoras de escolas de Educação Infantil que atuaram no período em estudo. Também colaboraram com a pesquisa professoras que coordenaram a Educação Infantil no período de 1970 a 1990, no âmbito da SEDUC e SEMED. O estudo considera o acesso à Educação Infantil como fundamental para a garantia do desenvolvimento pleno da criança. Observa que o lugar de direito à educação já foi conquistado desde a Constituição Federal de 1988 e que outros instrumentos legais vem garantindo esse direito às crianças menores de seis anos. Os dados evidenciam que o atendimento à Educação Infantil na rede municipal de Porto Velho ocupou diferentes lugares no período de 1999 a 2008, tanto no discurso quanto na efetivação de ações, dependendo da gestão e do contexto. Verifica que de 1999 a 2004 a educação infantil foi colocada em um lugar de menor valor dentro das políticas educacionais municipais. Nesse período foram poucas as ações na área de formação, ampliação da rede e melhoria da infraestrutura das escolas. De 2005 a 2008 a educação infantil ocupou lugar de destaque nas ações da SEMED e foi considerada prioridade, com investimento financeiro superior ao do período anterior. Houve maior expansão da rede física e matrículas, investimento em formação docente e participação social na definição das políticas. O estudo concluiu que para a consolidação da Educação Infantil de qualidade serão necessárias: a priorização dessa etapa no rol das ações da SEMED, a definição de metas e a ampliação dos recursos financeiros, tanto para a expansão e aparelhagem de escolas, como para a manutenção e desenvolvimento da educação. Além disso, na definição das políticas, há que se considerar a criança enquanto sujeito de direitos, que tanto incorpora como produz cultura.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Infância. Políticas Públicas. Pesquisa qualitativa.

PACIFICO, J. M. Le politiche pubbliche per l'infanzia a Porto Velho/RO (1999/2008). 2010. 358f. (Dottorato in School Education) - Facoltà di Scienze e Lettere di Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

ABSTRACT

Questo studio si occupa di politiche pubbliche per l'infanzia e il suo scopo era quello di analizzare le politiche pubbliche di educazione della prima infanzia sviluppato dal Istruzione Comunale (Semed) Porto Velho, RO, nel periodo 1999 al 2008. Caratterizzato come uno studio qualitativo con l'analisi di dati qualitativi e quantitativi. Utilizza come fonte di dati per la ricerca dei documenti, interviste individuali e focus group. I soggetti sono stati impiegati e dirigenti Semed insegnanti di scuola, dalla scuola materna che hanno prestato servizio durante il periodo di studio. Ha anche collaborato con gli insegnanti che ha coordinato lo studio della prima infanzia, nel periodo 1970-1990 sotto la Procura e Semed. Lo studio ritiene che l'accesso alla educazione della prima infanzia come chiave per garantire il pieno sviluppo del bambino. Rileva che il luogo di diritto all'istruzione è stato raggiunto in quanto la Federal costituzione del 1988 e altri strumenti giuridici ha garantito questo diritto ai bambini sotto i sei anni. I dati mostrano che il trattamento di educazione della prima infanzia nelle scuole pubbliche di Porto Velho ricoperto cariche diverse, nel periodo 1999-2008, sia nel linguaggio e nelle azioni efficaci, in funzione della gestione e del contesto. Rileva che dal 1999 al 2004 la scuola materna è stato messo in atto un valore inferiore nelle politiche locali di istruzione. Durante questo periodo ci sono stati poche attività nel settore della formazione, l'espansione della rete e miglioramento delle infrastrutture delle scuole. Dal 2005 al 2008 prima infanzia occupato una posizione di rilievo nelle azioni di Semed ed era considerato una priorità, con investimenti finanziari rispetto al periodo precedente. Ci fu una maggiore espansione della rete fisica e iscrizioni, gli investimenti nella formazione degli insegnanti e la partecipazione sociale nelle decisioni politiche. Lo studio ha concluso che il consolidamento della qualità precoce educazione infantile saranno necessarie: le priorità di questo passo nel rotolo delle azioni di Semed, obiettivi di creazione ed espansione delle risorse finanziarie, sia per l'espansione e le dotazioni delle scuole, oltre a conservare e lo sviluppo dell'istruzione. Inoltre, in politica, dobbiamo considerare il bambino come soggetto di diritti, che incorpora sia la produce e la cultura.

Parole chiave: l'istruzione. Educazione della prima infanzia. Infanzia. Public Policy. La ricerca qualitativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Formandas da 1ª Turma – Curso Normal Regional Carmela Dutra	58
Figura 2: Três Caixas d'Água – Porto Velho/RO - 2008	79
Figura 3: EFMM – Trem em movimento - Porto Velho/RO.....	98
Figura 4: Mapa político do Estado de Rondônia.....	104
Figura 5: Mapa do Município de Porto Velho	107
Figura 6: Foto de Crianças em Escola de Educação Infantil – PVH/RO	142
Figura 7: Representação gráfica da matrícula na Creche no Município de Porto Velho de Rondônia – Redes Estadual, Municipal e Privada	176
Figura 8: Representação gráfica da matrícula na Pré-escola no Município de Porto Velho – Redes Estadual, Municipal e Privada	178
Figura 9: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na Educação Infantil	184
Figura 10: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na Educação Infantil em 1999	185
Figura 11: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na Educação Infantil em 2007	186
Figura 12: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na Educação Infantil em 2008	186
Figura 13: Fotos de Crianças da Educação Infantil/Porto Velho/RO 2001 e 2004	304

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Períodos que delimitam o atendimento às crianças de zero a seis anos, no Brasil, em instituições fora do lar, e suas características – 1889 a 2008	64
Quadro 2: Evolução do atendimento à Educação Infantil no Brasil -1995, 2001, 2007.....	76
Quadro 3: Gestores da SEMED do Município de Porto Velho - Período de 1999 a 2008	90
Quadro 4: Diretores e diretoras das escolas municipais de Educação Infantil de Porto Velho – Período de 2001 a 2008	91
Quadro 5: Professoras de Educação Infantil das Escolas Municipais de Porto Velho - Período de 2001 a 2008	92
Quadro 6: Professoras que coordenaram a educação infantil na rede Estadual e Municipal em períodos dos anos de 1970 a 1998	93
Quadro 7: Evolução da taxa populacional do Estado de Rondônia no período de 1950 a 2007	103
Quadro 8: N° de escolas que atendiam à educação infantil Estado de Rondônia – 1944 a 1998	112
Quadro 9: Atuações docentes na educação infantil - Estado de Rondônia - 1946 a 1998	114
Quadro 10: Matrícula na educação infantil – Estado de Rondônia – 1944 a 1998	115
Quadro 11: Orçamento do município de Porto Velho - período de 1999 a 2008	154
Quadro 12: Demonstrativo da Aplicação de Recursos (Receitas) da Manutenção da Educação (MDE) na Educação Infantil - 1999 a 2008	157
Quadro 13: Demonstrativo da Aplicação de Recursos (despesas) da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) na Educação Infantil - 1999 a 2008	158
Quadro 14: Número de alunos e alunas matriculados na rede municipal de ensino no Município de Porto Velho – 1999-2008	161
Quadro 15: Recursos do PROAFINC investidos em educação infantil - 2005 a 2008	163
Quadro 16: Ações e valores anuais previstos no PPA 2006/2009 - Programas 022 Município de Porto Velho/RO	164
Quadro 17: Demonstrativo de recursos investidos na Educação Infantil – FUNDEB	165
Quadro 18: Escolas de educação básica da rede pública municipal e evolução no período de 1999 a 2008 – Município de Porto Velho	167
Quadro 19: N° e evolução das escolas com atendimento à educação infantil - rede pública municipal de Porto Velho – 1999/2008	168

Quadro 20: N° de escolas conveniadas ou com alguma parceria com a SEMED/PMPV – 2004 a 2008	170
Quadro 21: Número de Matrículas na Educação Infantil - Estado de Rondônia, por Etapas e Dependência Administrativa – Estado e Municípios.	171
Quadro 22: Número de alunos e alunas matriculados na rede municipal de ensino Município de Porto Velho – 1999-2008	172
Quadro 23: Número de alunos e alunas matriculados na rede Estadual de ensino Município de Porto Velho – 1999-2008.....	173
Quadro 24: População em idade escolar, n° de Matrículas na Educação Infantil - Município de Porto Velho e Taxa de Cobertura - 1999-2008 - Redes Estadual, Municipal e Particular	175
Quadro 25: População em idade escolar, n° de Matrículas na Creche - Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Velho e Taxa de Cobertura - 1999-2008	176
Quadro 26: População em idade escolar, n° de Matrículas na Pré-escola - Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Velho e Taxa de Cobertura - 1999-2008	177
Quadro 27: N° de alunos matriculados na educação infantil na rede municipal de Porto Velho x n° de classe/turma/professora e número de escolas (1998-2008)	179
Quadro 28: Número de alunos e alunas matriculados na Educação Infantil por etapa e localização - Município de Porto Velho – 1999-2008	180
Quadro 29: Funções Docentes - Município de Porto Velho – Geral e Educação Infantil Rede Municipal – Porto Velho/Ro - por Lotação – 1999/2008	182
Quadro 30: Funções docentes por lotação/etapa e formação na educação infantil – 1998 a 2008	187
Quadro 31: Programas/Projetos de formação de docentes da Educação Infantil implementados pela SEMED no Período de 1999 a 2008	189
Quadro 32: Demonstrativo de Disciplina e Titulação dos/das docentes responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas	198
Quadro 33: Planos de Cargos, Carreira e Salários dos docentes - PMPV – 2002 a 2008	201
Quadro 34: Simulação salarial, conforme localização, carga/horária, formação e gratificações.	202
Quadro 35: Quantitativo de Escolas, Salas, Turmas, docentes e discentes por Rede	209
Quadro 36: Existência e condições dos espaços físicos das escolas de Educação Infantil – PMPV	212
Quadro 37: Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças	213

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASPRON - Associação dos Servidores Públicos de Rondônia
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAQi - Custo Aluno-Qualidade inicial
CEB – Câmara de Educação Básica
CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEEJA – Centro de Ensino de Educação de Jovens e Adultos
CEPALC - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF – Constituição Federal
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI - Coordenação de Educação Infantil
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DAE – Departamento de Apoio ao Educando
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIEI - Divisão de Educação Infantil
DIEPE - Divisão de Ensino Pré-Escolar
DIFOM - Divisão de Formação
DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
DPE – Divisão Pré-Escolar
EC - Emenda Constitucional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EFMM – Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
FMI - Fundo Monetário Internacional
FMP - Fundo de Participação dos Municípios
FPE - Fundo de Participação dos Estados
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPlexp - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONU - Organização das Nações Unidas
PCCS - Plano de Carreira, Cargos e Salários
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PIB – Produto Interno Bruto
PIN - Programa de Integração Nacional
PME – Plano Municipal de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPA - Plano Plurianual
PROAFEM - Programa de Apoio Financeiro às Escolas Municipais
PROAFINC - Programa de Apoio Financeiro às Instituições Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais
PROAPRO - Projeto de Atendimento Informal ao Pré-Escolar de Rondônia
PROHACAP - Programa Especial de Habilitação e Capacitação para professores Leigos
PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PVH – Prefeitura do Município de Porto Velho
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RIOMAR - Fundação Rio Madeira
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação
SEF - Secretaria de Educação Fundamental
SEMAC - Secretaria Municipal de Ação Comunitária
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEMPLA - Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação do Município de Porto Velho
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SINDSEF - Sindicato dos Servidores Federais
SINTERO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. POLÍTICA EDUCACIONAL E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	27
1.1 A política educacional brasileira: considerações sobre o cenário nacional	28
1.2 A Descentralização e municipalização das políticas educacionais	36
1.3 Direito à Educação Infantil no Brasil: possibilidades legais	42
1.3.1 Documentos fundamentais para a garantia do direito à Educação Infantil.....	43
1.3.2 Documentos que orientam a política nacional de Educação Infantil a partir da LDB nº 9394/96.....	51
2. ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	58
2.1 Algumas considerações	59
2.2 Ou isto ou aquilo: pressupostos históricos do atendimento à Educação Infantil no Brasil	62
3. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	79
3.1 Questões da pesquisa	80
3.2 Objetivos da pesquisa	80
3.3 Aspectos teóricos	81
3.4 Aspectos metodológicos	88
3.4.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados.....	88
3.4.2 Espaço e tempo da pesquisa	89
3.4.3 Os sujeitos da pesquisa	89
3.4.4 Fontes dos dados.....	93
3.4.5 Procedimentos para organização e análise dos dados empíricos.....	97
4. LÁPIS, FLECHA, CHOCALHO, CIDADE, RIO: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO – HISTÓRIA, MEMÓRIA E DIREITO.....	98
4.1 Rondônia e Porto Velho: o começo de uma história	99
4.2 A Educação Infantil em Porto Velho do século XX: história de ausências	108
4.2.1 História e Memória: registros de relatos orais	119
4.3 A organização do sistema municipal de ensino de Porto Velho e o direito à educação infantil.....	132
4.4 Vozes e documentos: o que revelam?	139

5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO/RO: GESTÕES MUNICIPAIS DE 1999/2004 E 2005/2008	142
5.1 Apresentação das gestões	143
5.2 Planejamento: planos de Governo que contemplaram ações voltadas à Educação Infantil no âmbito da SEMED - período de 1999 a 2008	146
5.3 Ações desenvolvidas no âmbito da SEMED no período de 1999 a 2008 voltadas à educação infantil	152
5.3.1 Financiamento da Educação Infantil em Porto Velho	152
5.3.2 Rede de escola e matrícula na Educação Infantil	166
5.3.3 Valorização profissional.....	181
5.3.3.1 Formação docente.....	183
5.3.3.2 Plano de Carreira, Cargos e Salários	198
5.3.4 Proposta político-pedagógica para a Educação Infantil	205
5.3.5 Infra-estrutura física e pedagógica das escolas de Educação Infantil de Porto Velho: uma amostragem.....	205
5.4 A atuação dos mecanismos de controle social na garantia do direito à Educação Infantil.....	215
6. A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL: ENTRE VOZES, AÇÕES, IMPACTOS E PERSPECTIVAS	221
6.1 Os sujeitos e suas vozes.....	222
6.2 Vozes e olhares de gestores: categorias e subcategorias de análise extraídas das falas dos gestores da SEMED e das Escolas	223
6.2.1 Categoria 1 – Políticas públicas	223
6.2.2 Categoria 2 – Impactos produzidos na Educação Infantil.....	236
6.2.3 Categoria 3 – Perspectivas para a Educação Infantil.....	251
6.3 Vozes e olhares da escola: categorias e subcategorias de análise extraídas das falas das professoras de Educação Infantil	256
6.3.1 Categoria 1 – Políticas públicas	256
6.3.2 Categoria 2 – Impactos produzidos na Educação Infantil.....	264
6.3.3 Categoria 3 – Perspectivas para a Educação Infantil.....	266
7. O QUE OS DADOS REVELAM: EM BUSCA DE SÍNTESE.....	270
7.1 A questão da qualidade na Educação Infantil municipal	271
7.2 A evidência do lugar ocupado pela Educação Infantil.....	283
CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES.....	304
REFERÊNCIAS.....	324
APÊNDICES	343

INTRODUÇÃO

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1[...]. Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu fazia medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender.

(O PEQUENO PRÍNCIPE)

Meu interesse pela temática “políticas públicas para a Educação Infantil” está relacionado com minha trajetória pessoal e profissional que passo a delinear. Cheguei a Rondônia em 1978 quando o atual Estado era Território. Acompanhei, ainda adolescente, o processo de passagem do Território Federal de Rondônia para Estado de Rondônia. Cursei o ensino fundamental no campo e conheci de perto a ausência de políticas educacionais, o que fazia com que muitas crianças e adolescentes andassem horas a pé, de bicicleta ou barco para chegar a uma escola, rotina ainda presente no cotidiano das comunidades amazônicas: camponesas, quilombolas, ribeirinhas, indígenas e extrativistas.

Tive uma infância tranqüila em relação à vida familiar, mas amedrontada pela pobreza em que vivíamos no Estado do Paraná. Lá a vida estava difícil. Meus irmãos e irmãs, pai, mãe e eu dividíamos as alegrias da vida no campo, do rio, da água fria e limpa da bica, mas também as dificuldades financeiras. Lembro-me sentir, enquanto criança, uma desesperança, um sentimento quase difícil de explicar, em que penso, hoje, não deveriam tais sentimentos atormentar as crianças: não via futuro nem muito sentido para algumas coisas e sentia um vazio, um sentimento estranho.

Talvez essa vida de poucos sonhos, naquele momento, tenha contribuído para também não ver sentido na escola. Não entendia porque me mandavam para

lá. Evidente que naquela época eu não fazia essa análise, mas aquele era o lugar que eu não queria estar. Fugíamos da sala, minhas colegas e eu, para “pegar” frutas nas colônias próximas à escola, frutas essas que não havia no sítio do meu pai, pois suas terras não eram adequadas para tais plantações. Estes, sem dúvida, frente à realidade, eram realmente momentos divertidos.

Comecei a frequentar a escola no Paraná, até onde me recordo, aos sete anos, em 1976, e continuei no ano de 1977. No entanto, fazendo uma leitura sem as informações que hoje possuo sobre os processos de aprendizagem, lendo apenas o aparente, e com os olhos da época, poderia dizer que nada aprendi na escola naquele período. Simplesmente não sei dizer se isso esteve relacionado com minhas motivações para estudar, com a didática do professor ou, com as duas coisas. No entanto, toda aquela angústia, aquele sentimento estranho desapareceu com a nossa saída para Rondônia em julho de 1978. Aqui, muitas dificuldades, mas também comecei a sentir mais esperança. A infância continuou, a vida no campo também, mas tudo sob novas perspectivas.

Chegando a Rondônia, a primeira providência do meu pai junto aos sitiantes, moradores da BR 364, foi construir uma escola, o que possibilitou que no início de 1979 já houvesse uma escola no sítio, mas eu, com quase dez anos ainda não sabia ler e escrever. Lembro-me dos vizinhos animando-me com aquelas historinhas que geralmente reproduzimos: “Olhe que daqui uns dias vai precisar escrever cartinha para o namorado e não vai saber!”. Não sei bem como aconteceu, mas sei que o que realmente me impulsionou e me fez buscar as informações que já possuía sobre nosso sistema alfabético (e que certamente foram organizadas a partir de constantes contatos com a escrita) e transformá-las, para compreender o processo de escrita, foi a necessidade, e utilizei como estratégia a competição que eu mesma me propus, embora sem consciência disso naquele momento. Isso porque meu irmão, dois anos mais jovem que eu, aprendeu a ler, e aquilo para mim, com quase dez anos de idade e ele com sete, era difícil, para não dizer impossível, de aceitar. Mas enfim, no dia seguinte, literalmente falando, em que vi meu irmão lendo, também eu já lia e escrevia.

E foi desde esse tempo em que residia no campo do Estado de Rondônia, que alimentei a idéia de duas possibilidades profissionais: a de ser enfermeira ou professora, muito embora com sonhos bem diferentes da concepção que tenho hoje. Naquela época, queria “ajudar as pessoas”, e também sair da condição de muita

pobreza em que vivia, embora essa realidade não fosse diferente da de outras tantas milhões de crianças brasileiras, cada uma com suas particularidades.

Aos treze anos concluí as séries iniciais do ensino fundamental. Como não haveria no ano seguinte lá no sítio as séries finais do ensino fundamental fui morar na Creche “Santa Marcelina”, criada em 1978, e estudar na Escola Estadual Brasília, em Porto Velho. Estando lá também ajudava em outras atividades na creche e uma de minhas atividades prediletas era colaborar com as professoras no cuidado e brincadeiras no parque com as crianças. Lembro-me de como achava lindo aquele lugar! Havia muitas salas - todas muito equipadas - mesinhas, banheiros, cozinha, lactário, uma lavanderia com máquinas de lavar, de passar, uma secadora enorme com capacidade para muitos quilos de roupas, berçário, muitas funcionárias, muita música, brinquedos e, tudo para mim era novidade. Só não me recordo de livros naquele lugar, o que me parece estar de acordo com a concepção que se tinha de creche: o lugar para cuidar. E, confesso: lá as crianças eram bem cuidadas! Havia enfermeira e uma sala específica para atendimento às crianças e também equipamentos de primeiros socorros.

No entanto, mesmo sendo o lugar, até então, do cuidado, de alguma forma também havia educação para as crianças. Entendo que quando cuido também educo, mesmo que essa educação não seja a mais apropriada para a formação de sujeitos críticos e participativos, e que possam contribuir com a formação de uma sociedade democrática. Naquele caso, em se tratando de um espaço coordenado por religiosas, certamente a educação desenvolvida era coerente com a congregação.

Voltei para o interior, em 1983, cuja localidade já era distrito de Porto Velho, denominada de Itapuã. Em 1984 tínhamos lá a implantação gradativa das séries finais do ensino fundamental, iniciando, obviamente, pela 5ª série. Na tentativa de permanecer morando no sítio e para não ficar sem estudar, pois já havia concluído a 5ª série, cursei-a novamente. Assim, no período de 1984 a 1987 fiz as séries finais do ensino fundamental em Itapuã. Depois de concluído o ensino fundamental surgia novamente o dilema, pois no distrito não havia ensino médio e nem grandes esperanças de implantação. Objetivando não perder mais tempo, pois já estava com dezoito anos, em 1988 fui morar na cidade de Ariquemes. Lá, fiz minha matrícula no ensino médio Magistério e estudei quase todo o ano, mas, por sorte, naquele

mesmo ano também foi iniciado em Itapuã o ensino médio. Deste modo, voltei para lá e concluí o primeiro ano do ensino médio na Escola Municipal Dr. Custódio.

Porém, mesmo tendo cursado apenas o primeiro ano do ensino médio ingressei, em fevereiro de 1989, na rede municipal de ensino de Porto Velho, no Distrito de Itapuã, como monitora de ensino, mas na verdade assumi a função de professora alfabetizadora. Na condição de professora leiga, fiz o Logos II, que era um curso modular de formação de professores leigos, nível médio, oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos “Padre Moretti”, concluindo-o neste mesmo ano. Em 1991 vim morar em Porto Velho, continuando assim, funcionária da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Fazer o curso de Pedagogia foi um importante passo, o que só aconteceu em 1993, concluindo-o em 1996. Em 1997 a Fundação Universidade Federal de Rondônia firmou convênio com a Universidade de São Paulo para a realização de um Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Psicologia Escolar. O programa oferecia um percentual de vagas para alunos recém-graduados, e que era meu caso. Fiz a seleção e, aprovada, concluí o curso em junho do ano 2000.

No Mestrado desenvolvi uma pesquisa intitulada “A queixa docente” em que estudei a queixa lamento de docentes da rede estadual. Meu caminho seguinte seria investigar o trabalho docente voltado para o estudo do docente enquanto sujeito que pensa, sente, sofre e angustia-se com e na profissão. Iria, portanto, discutir o mal-estar docente, sendo este definido por Esteve (1999) como “[...] efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (p. 25), ou, a síndrome de *burnout*¹.

Durante o período em que estive na rede municipal atuei, além da sala de aula, na coordenação pedagógica e na gestão de uma escola de Educação Infantil.

¹ De acordo com pesquisa realizada por Bezerra (2009), o termo *burnout* foi primeiramente utilizado pelo médico Herbert Freudenberger em uma Revista de Psicologia em 1974, mas foi Maslach e Pines, psicólogos sociais, que divulgaram o termo em 1977, no Congresso Anual da Associação Americana de Psicólogos. Segundo a autora, a maioria dos autores que estuda a temática afirma que “*burnout* é uma síndrome característica do meio laboral e que é um processo que ocorre devido à cronificação do estresse ocupacional, trazendo consigo consequências negativas tanto em nível individual, como no profissional, familiar e social”. Ainda para a autora, a “palavra *burnout*, que pode ser interpretada como ‘consumir-se em chamadas’, refere-se a um tipo diferenciado de estresse ocupacional, caracterizado por um profundo sentimento de frustração e exaustão em relação às atividades desempenhadas no trabalho”. Disponível em: http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1186-Einstein%20v7n3p351-6_port.pdf. Acesso em: set 2010.

Permaneci na rede municipal até o ano de 2005, quando ingressei como docente na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

A partir do ingresso iniciei minha atuação no Curso de Pedagogia da UNIR, Campus de Vilhena, com as disciplinas Fundamentos e Prática da Educação Infantil I e II. Assim, minhas primeiras reflexões pautaram-se em encontrar uma forma de contribuir com a formação das alunas e alunos do curso e com a infância e educação infantil dos Municípios de Rondônia.

Porém, contribuir com o quê exatamente? O que pensar com e para o município pela via da formação de professoras, minha área de atuação na Universidade? Percebi que para intervir de alguma forma neste contexto precisaria conhecer a estrutura municipal, seus programas e projetos voltados para a infância, ou seja, precisaria conhecer e analisar as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil, pois a partir de estudos sobre a infância e educação infantil, até mesmo em função das disciplinas trabalhadas, percebi que a situação da infância no Brasil ainda é muito grave.

Os dados de pesquisas nacionais também me impulsionaram para o estudo dessa temática, pois com Freire aprendi que a educação não pode tudo, mas pode muita coisa (2001, p. 168). Quantas crianças não gostariam de estar na escola e quão importante uma boa escola seria para suas vidas em função de suas condições econômicas e sociais! Quão benéfica seria a escola de educação infantil bem equipada e aparelhada para todas as crianças, mas principalmente para aquelas que têm poucas oportunidades de lazer e trocas sociais e cognitivas fora da escola!

Digo isso, pois pesquisas (CAMPOS, 1991, 1996, 2005; BECKER, 2008) apontam os inúmeros benefícios proporcionados às crianças dessa etapa de educação infantil, tais como a redução da mortalidade nessa faixa etária, maior desenvolvimento cognitivo, maior tempo na escola, redução da repetência e abandono e ainda apresentam 32% a mais de chances de concluir o ensino médio. Como negar às crianças tantas oportunidades quando, inclusive, essas mesmas crianças já são detentoras desse direito?

Autoras como Becker (2008) e Castro (2008) apontam ainda que devido ao reconhecimento da importância da educação nessa etapa, tanto para as crianças como para o sistema educacional de modo geral, em alguns países a educação pré-escolar (de 4 aos 5/6 anos), total ou parcial, é obrigatória, como é o caso do México,

Argentina, Colômbia e Panamá, entre outros. Recentemente, e em função de tantas evidências, também no Brasil foi aprovada a obrigatoriedade da educação infantil – pré-escolar para as crianças de quatro e cinco anos a ser garantida até o ano de 2016.

Portanto, com a oportunidade de fazer um doutorado em Educação não poderia deixar de desenvolver estudos sobre as estruturas municipais e sua política educacional. Por essa razão, suspendi o projeto que daria continuidade ao estudo iniciado no mestrado, para estudar o atendimento à Educação Infantil, já que essa educação é fundamental, principalmente pelos benefícios proporcionados às crianças brasileiras.

Considerando os aspectos apontados, essa pesquisa pretendeu investigar como se deu o desenvolvimento da educação infantil no município de Porto Velho/RO, no sentido de levantar o máximo de dados sobre as políticas públicas municipais produzidas e/ou implementadas e seu impacto na educação infantil. Neste sentido a ênfase está no período de 1999 a 2008 que abrange duas administrações municipais desenvolvidas por dois prefeitos². Destaco que a gestão que defino neste estudo como primeira, iniciada em 1999 e concluída em 2004, consiste na conclusão da gestão 1997/2000, assumida pelo mesmo prefeito que administrou integralmente a gestão 2001/2004.

No delineamento das questões de pesquisa bem como dos objetivos optei pelo recorte geográfico e temporal, o que destacarei melhor no Capítulo III desta tese. Como recorte geográfico decidi estudar o Município de Porto Velho por ser este a capital do Estado, o primeiro a ser criado e o mais populoso de Rondônia. O recorte temporal justifica-se, entre outros aspectos, pelos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), com destaque para o Art. 89, e também do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) que estabeleceu objetivos e metas para a educação de modo geral, incluindo a Educação Infantil, e também definiu prazos para o cumprimento dos mesmos.

Todo o estudo desenvolvido levou-me a conhecer e descrever o lugar ocupado pela Educação Infantil nas políticas públicas municipais considerando as

² A primeira gestão com a sigla do Partido Democrático Trabalhista (PDT), teve à frente da gestão municipal o Prefeito Carlos Alberto de Azevedo Camurça, que assumiu a prefeitura enquanto ainda era vice-prefeito, em 1999, sendo eleito para nova gestão iniciada em 2001 e encerrada em 2004. A segunda, com a sigla partidária do Partido dos Trabalhadores (PT), teve à frente da gestão o Prefeito Roberto Eduardo Sobrinho.

determinações legais nacionais. Além disso, pude verificar também o que ainda falta para ser realizado visando uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

Organizei as produções decorrentes desses estudos em sete capítulos. O capítulo 1º apresenta a *Política educacional e direito à educação infantil no Brasil*. Nele abordo o contexto geral da política educacional do Brasil a partir dos anos de 1990, no âmbito da educação básica, visando situar a educação infantil dentro de um contexto mais abrangente. Aponta algumas considerações gerais sobre o cenário nacional, incluindo a discussão sobre o direito à educação infantil materializado na legislação nacional com destaque para o lugar ocupado pela educação infantil nesse ordenamento legal atual.

O 2º capítulo, intitulado *Atendimento à educação infantil no Brasil*, apresenta o histórico do atendimento à educação infantil no Brasil; discute a importância do acesso à educação infantil em creches e pré-escolas e apresenta estudos desenvolvidos sobre os benefícios explícitos que a educação escolar infantil traz para a criança e para a família como um todo.

No 3º capítulo, intitulado *Educação Infantil em Porto Velho: aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa*, apresento as bases teóricas e metodológicas que orientaram o estudo, bem como a caracterização dos/das sujeitos que colaboraram com a pesquisa e, ainda, a descrição dos caminhos percorridos rumo ao levantamento das informações.

No capítulo 4º intitulado, *Lápis, flecha, chocalho, cidade, rio: política de Educação Infantil em Porto Velho do século XX – história, memória e direito*, apresento o histórico do atendimento à educação infantil no município de Porto Velho/RO, local da pesquisa, a partir de estudos já desenvolvidos por vários pesquisadores e pesquisadoras nacionais e regionais, bem como apresenta as bases legais que asseguram o direito à educação infantil, tanto no Estado quanto no Município de Porto Velho.

O capítulo 5º, *Políticas públicas de atendimento à educação infantil em Porto Velho/RO: gestões municipais de 1999-2004 e 2005-2008*, apresenta as políticas municipais desenvolvidas no período de 1999 a 2008 e que tiveram como foco o atendimento à Educação Infantil no Município de Porto Velho.

No 6º capítulo, *A Educação Infantil Municipal: entre vozes, ações, impactos e perspectivas*, discorro acerca do impacto das políticas públicas tendo como

conteúdo das análises diversas vozes e olhares: dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, das diretoras e das professoras das escolas municipais de Educação Infantil de Porto Velho. Os sujeitos, tanto os representantes da SEMED como diretoras e docentes, de diferentes lugares ocupados no período de 1999 a 2008, apresentaram suas opiniões sobre os resultados das políticas públicas de atendimento à educação infantil bem como o que julgam ser necessário para melhorá-la.

Finalmente apresento no capítulo 7º, intitulado, *Discussão dos dados da pesquisa: em busca de síntese*, uma tentativa de síntese dos capítulos IV, V e VI, através da discussão dos dados descritos no desenvolvimento dos mesmos.

Nas *considerações e proposições*, arrisco-me em reflexões gerais sobre o estudo desenvolvido e apresento algumas propostas para a consolidação de uma educação infantil pautada na qualidade e na possibilidade.

CAPÍTULO I

POLÍTICA EDUCACIONAL E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Meu companheiro menino perante o azul do teu dia, trago sagradas primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria. [...], não faz mal se vais dormindo, porque teu sono é canção. [...]. Tu vais de estrela na mão, tu vais plantando ternuras na madrugada do chão [...] Mas leva contigo a infância, como uma rosa de flama ardendo no coração: porque é de infância, Leonardo, que o mundo tem precisão!
(THIAGO DE MELLO, 2000)

1.1 A política educacional brasileira: considerações sobre o cenário nacional

O tema das políticas públicas reporta-nos a Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo primeiro afirma que *a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito*. Este é definido por Ferraz (2010, p. 2)³, como:

Legal, porque em tese quem deve governar é a lei a qual todos estão submetidos, governantes e governados. O documento que estrutura a vida em sociedade [...] é a Constituição, a lei maior a qual nenhuma outra lei pode se contrapor.

Democrático, porque o poder de escolher reside no cidadão comum, cuja liberdade para exercer este direito é tutelada pela Constituição, e cujo voto vale tanto quanto o de qualquer outro, independentemente das diferenças econômica, de status social ou mesmo de poder político que existam.

Representativo, porque o governo não se exerce diretamente pelo povo, e sim mediante representantes por ele escolhidos [...].

No Parágrafo único do Art. 1º a Constituição de 1988 ressalta: Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. Assim, as políticas públicas nascidas em um Estado Democrático de Direito, que têm suas bases na Constituição Federal, deverão também ser legal (amparada em leis), democrática (produzida a partir dos anseios e necessidades da sociedade e a partir de seus representantes) e representativa, ou seja, ter sido elaborada a partir dos segmentos sociais representativos da sociedade (representantes políticos eleitos pelo voto direto, representantes sindicais e representantes da administração pública) e não diretamente pelo povo.

As atuais políticas para a educação infantil levaram-nos a fazer, primeiramente, uma análise do contexto geral da política educacional do Brasil a partir dos anos de 1990 no âmbito da educação básica. Objetivamos, com isso, situar a educação infantil dentro de um contexto mais abrangente como forma de explicitar o atendimento, ou a falta dele, para as crianças de zero a 5/6 anos nas últimas décadas.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 almejava-se um novo tempo para as questões sociais de modo geral, e educacionais em particular, considerando o Estado Democrático de Direito, nela

³ FERRAZ, Francisco. Origens históricas do estado de direito democrático III. In: **Política para políticos**. Disponível em: <http://politicaparapoliticos.com.br/interna.php?pagina=2&t=754980>. Acesso em set. de 2010. É professor de Ciência Política na UFRGS.

colocado como base para as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, ou seja, para o estabelecimento de qualquer política.

As prerrogativas de direito educacional foram garantidas, inclusive com um aspecto fundamental, o que particularmente é o interesse deste estudo: a garantia do oferecimento da educação infantil para crianças de zero a 5/6 anos de idade em escolas públicas.

Iniciamos, pois, os anos de 1990 com essa conquista fundamental, em termos de direito constitucional, embora nem tudo estivesse tão linearmente traçado: afinal, até o ano de 2008, passaram-se 20 anos desde a promulgação da Constituição Federal e as crianças de zero a seis anos de idade (principalmente as mais pobres) continuam disputando vagas nas escolas públicas de educação infantil ou mesmo em escolas comunitárias, pois a oferta pelo Estado ainda é bem menor que o número em potencial de crianças que lá deveriam ou poderiam estar.

O Brasil estabeleceu relações econômicas com outros países e organismos internacionais, e estas foram muito mais de dependência que de fortalecimento de sua soberania, que resultaram em profundas alterações em sua estrutura político-econômica. A política educacional implementada a partir desse período também considerou tais alterações ou foi por elas atingida. De acordo com Torres (1998), o direcionamento da política educacional ao processo de rearticulação produtiva e à expansão da hegemonia neoliberal foi acelerado em meados dos anos 1970 (nos Estados Unidos e na Inglaterra) e de forma mais intensa, nos anos de 1980, na América Latina, onde as experiências iniciais de ajuste neoliberal tinham sido ensaiadas em países como Chile, Argentina e Bolívia.

Os Estados Unidos passaram a exercer o seu poder e sua hegemonia de forma quase ilimitada, já que os principais grupos financeiros e industriais do mundo estavam em seu território. As elites políticas e econômicas norte-americanas condicionaram e de certa forma, até determinaram ao restante do mundo adotar a concepção que orientava seu modelo de desenvolvimento. Os governos de países em desenvolvimento adotaram as linhas-mestras da esfera econômica de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a

Organização Mundial do Comércio (OMC), para não ficarem à margem ou serem considerados inimigos dessas estruturas mundiais⁴.

Fato integrante é que para o processo de implementação de sua política em outros Estados, os Estados Unidos reconheciam que a melhor maneira de intervir seria por meio dos próprios Estados, e, contraditoriamente, seu objetivo era acabar, ou diminuir o poder dos Estados. (SANTOMÉ, 2003, p. 16).

Sobre essa questão o citado autor assevera que,

[...] entre as condições políticas exigidas para obter empréstimos, tanto no Banco Mundial quanto no FMI, está o fato de que os países receptores tenham governos democráticos. No entanto, na verdade, só é preciso que tenham uma etiqueta de democracia formal, sem levar em conta o que acontece com os direitos humanos e sociais nessa sociedade. Poderíamos dizer, inclusive, que ambas as instituições bancárias podem promover, de forma bastante oculta, uma diminuição desses direitos na medida em que são impostas aos governos receptores duras condições na reestruturação ou no saneamento de suas economias; chega-se a limitar as suas possibilidades de autogoverno em função das necessidades do capital. (2003, p. 17).

Para ilustrar a situação apontada, o autor lembra que não conhecemos nenhuma denúncia dessas instituições mundiais sobre a perda do poder aquisitivo dos trabalhadores e trabalhadoras. Ao contrário, o que tais organismos apontaram foi a exigência permanente de restrição de gastos públicos, de congelamento de salários e de flexibilização do mercado de trabalho, de forma que “[...] a mundialização, tal como está sendo estruturada, é algo praticado apenas por algumas grandes empresas e bancos, cujos efeitos são o aumento do número de pessoas e grupos sociais cada vez mais pobres [...]” (p. 18), evidenciando que o que de fato é cada vez mais mundializado é a pobreza, na qual nem necessitamos de uma análise profunda para que se perceba tal evidência.

Vivemos hoje um novo tempo, tempo do *chip*, do vírus virtual, do *hacker*, do *World Wide Web* (WWW)⁵, enfim, o tempo das novas tecnologias que possibilitam o acesso a informações em tempo real, bem como a transformação dessas

⁴ Organismos internacionais de caráter financeiro como os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, especificamente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) assumiram papel fundamental para a implementação do projeto neoliberal estadunidense. Também as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), particularmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) tiveram papel de destaque para a implementação do projeto neoliberal de educação.

⁵ Em português, rede de alcance mundial; o largo mundo da Web.

informações em novos conhecimentos, com a possibilidade de alterar as formas de ver, pensar e agir no/sobre o mundo, o tempo da *mundialização do capital* (CHESNAIS, 1996), e, quiçá, do desequilíbrio do modelo de economia neoliberal⁶. Mas não só isso. Há também uma multiplicidade de leis que alteram as políticas, tanto econômicas, políticas como as sociais, mas sempre com um pé no atraso, pois políticas econômicas implementadas nos países em desenvolvimento não correspondem em mesma proporção e velocidade aos avanços tecnológicos e à melhoria da qualidade de vida para a maioria das pessoas e do planeta. O capitalismo produz, ao mesmo tempo, riquezas e misérias, sendo esta última em maior escala. Em 1993, em clima de neoliberalismo crescente, e em resposta ao desânimo instalado com as idéias propagadas na sociedade sobre o fim do socialismo, e de que o capitalismo é que representaria e teria respostas para os problemas da modernidade, Paulo Freire indignava-se com o discurso vigente, dizendo:

Que excelência é essa que consegue conviver com mais de um milhão de habitantes do mundo em desenvolvimento, que vivem na pobreza, para não falar em miséria? Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que proíbe que 8 milhões de crianças populares se escolarizem, que expulsa das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso modernidade capitalista? (FREIRE, 1993, p. 96).

Já completamos a primeira década do século XXI e a exclusão social ainda insiste em ser um grande desafio a ser superado nessa mesma era da modernidade, da comunicação e informação tão aclamada pelo mundo inteiro. As respostas presentes ainda são insuficientes para as demandas da atualidade. Não se conseguiu virar ou remediar a ordem social e seus graves problemas. Eis o saldo da modernidade capitalista, da *mundialização do capital*, conforme se pode ver em dados mundiais e nacionais, apresentados em relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁷. Tais dados nos permitem pensar que tanto no Brasil e suas regiões como em outros lugares no mundo, apesar de toda

⁶ Até o momento não há uma literatura com análises aprofundadas nesse sentido, porém os fatos, as discussões e publicações em jornais (FOLHA DE SÃO PAULO, 13 set. 2009; FOLHA DE SÃO PAULO, 20 set 2009) possibilitam reflexões e inferências, mais especulativas que conclusivas.

⁷ a) Relatórios: Situação mundial da infância 2008: sobrevivência infantil (2008a); b) Situação mundial da infância 2008: caderno Brasil (2008b), e; Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 - O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades (2009).

documentação legal produzida neste sentido, a infância⁸ ainda não foi devidamente priorizada nas políticas públicas.

As reformas em várias áreas da educação, em âmbito nacional, foram definidas principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, quando as políticas educacionais passaram a ser direcionadas para a educação básica, prioridade também definida pelo Banco Mundial e pela UNESCO⁹. O Brasil, signatário da conferência, começou a implementar reformas em seu sistema de ensino, considerando as conclusões descritas no documento que resultou da Conferência, denominado “Declaração Mundial de Educação para Todos”, bem como em outros, produzidos em eventos posteriores¹⁰.

A década de 1990 e o início da primeira década do século XXI foram marcadas pela tentativa de construção de um consenso em torno da *educação para todos* e com *equidade social*. A universalização da educação básica foi destacada nos discursos e documentos oficiais de forma recorrente, sobretudo pelos governos de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil¹¹, e dos demais países da América Latina, com o objetivo de melhorar os índices de escolarização.

Esse novo reordenamento da educação teve como base mediar dois aspectos que já haviam sido referências em políticas nacionais de décadas anteriores: a educação deveria responder às exigências do setor produtivo, configurando-se na gestão do trabalho, e, atender às demandas da maioria, na tentativa de fazer a gestão da pobreza. (OLIVEIRA, 2001).

Os discursos e a política educacional colocaram a educação básica no centro das atenções, dando um enfoque maior à população excluída do processo de escolarização. Porém, o que foi considerado básico na reforma dos anos de 1990,

⁸ Faço referência, aqui, à infância, pois esta está intrinsecamente relacionada à temática em estudo. No entanto, a pobreza, as péssimas condições de vida, a doença, etc., não atingem, evidentemente, somente a infância.

⁹ Para avaliação dos compromissos assumidos nessa Conferência pelos países signatários, ficou agendada uma nova Conferência para o ano 2000, na cidade de Dakar, Senegal. Nela, com a tarefa por cumprir, os governos adiaram os compromissos assumidos, no ano de 1990, por mais 15 anos.

¹⁰ A partir do documento *Declaração Mundial de Educação para Todos: Declaração de Nova Delhi* (1993) - assinada por ocasião da reunião dos presidentes dos 9 países mais populosos do mundo. Nesta declaração os governos assumiram compromissos de universalizar a educação fundamental, destacando como prioridade as meninas, as mulheres e grupos marginalizados, bem como se comprometeram em reduzir o analfabetismo. Outros eventos: Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000), Declaração Final do Milênio (2000), Declaração de Cochabamba (2001), Declaração de Tirija (2003) e Declaração de Brasília (2004). Documentos disponíveis em: <<http://unesdoc.unesco.>>.

¹¹ Sobretudo na LDB 9.394/96 e na Lei do Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001.

no sentido de garantias de oferecimento por parte do Estado, foi apenas o ensino fundamental. Além da obrigatoriedade dessa etapa foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que priorizou o financiamento para o atendimento à população escolar de 7 a 14 anos (ensino fundamental), deixando, naquele momento, a educação infantil, o ensino médio e outras modalidades de educação fora desse fundo.

Porém, por que a ênfase, a preocupação com a educação básica para todos e todas? Por razões, dentre outras, como as citadas por Pítton (2004), Santomé (2003) e Oliveira (2001). Tais autores assinalam que o neoliberalismo considera a educação um espaço privilegiado de difusão de idéias e interesses das facções hegemônicas da sociedade, que expressam suas intenções pela via das políticas educacionais de intervenção econômica.

O Banco Mundial (BM) viu a educação como fundamental para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Valorizar a educação básica seria atuar na promoção de políticas que erradicassem a pobreza, reduzissem a desigualdade social e promovessem o desenvolvimento no país. Os documentos do BM declaravam que, segundo esta lógica, a educação poderia vir a oferecer uma maior oportunidade às pessoas de se tornarem mais produtivas e de melhorarem a qualidade de suas vidas, o que, conseqüentemente, contribuiria diretamente para a redução da pobreza e da desigualdade social.

A política neoliberal, modelo econômico assumido pelos governos brasileiros desse período, foi a base para a sustentação dessa demanda e, a educação básica foi revestida pela idéia de profissionalização, flexibilização e adaptação às novas condições produtivas, e, portanto, tais aspectos foram considerados nas políticas de educação escolar.

A educação não foi tomada pelo seu potencial formativo do ser humano, e seu objetivo, no dizer de Silva Jr. (2004, p. 71), “não foi a elevação da condição humana como queriam e querem tantos humanistas de vários matizes, mas a sobrevivência por meio do instrumento para a adaptação à realidade social e uma conseqüente sobrevivência em sua configuração presente”.

Santomé (2003) ressalta que o capitalismo, juntamente com a economia, tem promovido transformações que explicam, de certa forma, a reestruturação e as reformas dos sistemas educacionais e do trabalho docente, ocorridas a partir dos

anos de 1990. O sistema educacional vem sendo submetido às mesmas regras que regem a esfera da produção e do comércio.

A instituição escolar é considerada de vital importância no desenvolvimento econômico das nações e na construção dos mercados transnacionais. Mas essa visão do sistema educacional acentua-se mais em momentos de crise ou de reestruturação dos mercados da produção, de distribuição e do consumo de bens. (p. 27).

Seguindo essa lógica o sistema educacional “transforma-se” em pilar, tanto para as causas como para as soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais, o que, no entanto, não passa de manobras do sistema econômico para impor suas leis. Nesse sentido, reformas conservadoras, vindas de discursos também conservadores, criam na sociedade certo pânico, com ideologias que propagam certa linearidade histórica. É como se o que propagam fossem verdades incontestáveis justificadas a partir de alguns fatos isolados. Nesse sentido, o autor aponta que os conservadores, os defensores da *mundialização do capital* e da *mais-valia*, precisam de uma população consumidora.

Insistirão constantemente em que os níveis educativos estão piorando, que os alunos que estão concluindo sua escolaridade obrigatória sabem muito pouco, que lhes faltam conhecimentos, procedimentos e valores que as gerações anteriores aprenderam a dominar; [...]. as falsificações da realidade estão na ordem do dia, pois se oculta que os níveis educativos nunca estiveram tão altos quanto atualmente. (SANTOMÉ, 2003, p. 28).

A esse respeito também Macedo (2009)¹² comenta que o discurso atual repete constantemente que as crianças de hoje não lêem, ao que ele questiona: como não lêem? Nunca se leu tanto no Brasil, e é verdade que nunca se exigiu tanto como agora das crianças. Segundo ele, elas têm acesso a leituras o tempo todo, seja nas ruas, nos jogos, nas páginas de internet e nas comunicações com as outras crianças via texto das mais diferentes formas.

Santomé (2003) e Oliveira (2001) conjugam a idéia de que não se pode afirmar que os trabalhadores e trabalhadoras possuem déficits em sua formação que os impeçam de ocupar com muita propriedade uma grande parte dos postos de empregos disponíveis. O que geralmente acontece é o contrário: pessoas com muita especialização, com vários certificados e diplomas, desempenhando uma função

¹² Registro de Idéias discutidas na Conferência 1: Lino de Macedo. De que criança se trata? - IX Congresso de Psicologia Escolar e Educacional (IX CONPE), realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo – SP, no dia 06 de julho de 2009, na qual estive presente.

que exige titulação bem inferior à que possuem. Portanto, seria injusto responsabilizar o sistema educacional pelas altas taxas de desemprego. Isso pode ser verificado, até mesmo, no relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (1991 *apud* SANTOMÉ, 2003, p. 29), que afirma: “agora há um número muito maior de alunos que saem da escola com alguma forma de qualificação, porém isto não diminuiu a insatisfação dos patrões”.

Nesse sentido, a alta taxa de desemprego, típica das economias neoliberais, mostra que o problema das empresas capitalistas não reside na falta de especialização. Mas a explicação para o problema pode ser buscada em razões não muito explícitas, como por exemplo, a de que “as empresas não estão muito dispostas a pagar salários mais justos, e, por isso, recorrem a estratégias pouco solidárias, como a de mudar-se para outros países onde podem obter maiores benefícios econômicos pagando salários mais baixos”. (SANTOMÉ, 2003, p. 29).

Assim, é preciso que se observe a distância entre o que foi apregoado como requisitos imprescindíveis aos bons empregos e aquilo que realmente tem sido solicitado aos trabalhadores empregados, sem contar as condições reais de oferta de emprego. Sem uma análise mais detalhada sobre os argumentos do Banco Mundial ficamos com a impressão de que suas intenções eram humanistas e que suas diretrizes estavam realmente voltadas para resolver os problemas sociais enfrentados pela humanidade e as urgentes questões planetárias. Porém, conforme Shiroma, Maraes e Evangelista (2004), as regras do sistema financeiro que governam o sistema capitalista estão presentes nas transações entre empréstimos e financiamentos de programas sociais nos países pobres ou em desenvolvimento, e “[...] para cada dólar emprestado significa três dólares de retorno”. (p. 73).

Isso pode ser inferido do discurso que fala em qualidade, democratização do acesso, mas sem cogitar a idéia de maior investimento de recursos financeiros em mesma proporção daquilo que se almeja. Pois, no caso da educação, a raiz das desigualdades educacionais, segundo o BM, constituía-se na má distribuição dos gastos com educação e por isso a política educacional proposta foi centrada no acesso, na qualidade da educação básica e na gestão dos recursos, com avaliação dos resultados, mas não no aumento do financiamento para suprir as reais necessidades (BRASIL, 1995).

1.2 Descentralização e municipalização das políticas educacionais

Importa também apresentarmos dois aspectos da política nacional que foram importantes para a implementação do projeto educacional e das políticas de educação infantil, tanto do município quanto da escola. Ambos são considerados pelas abordagens mais progressistas e humanistas de educação como fundamentais para a democratização da educação e foram garantidos na legislação e diretrizes das políticas nacionais. Referimo-nos à descentralização e a gestão democrática da educação.

No caso da educação infantil, a descentralização, via municipalização está garantida, pois os municípios, a partir do artigo 211 da Constituição Federal de 1988 são responsáveis por essa etapa da educação básica. Entendemos que outros aspectos precisam ser considerados, pois o que se busca com a descentralização não poderá ser apenas definir quem tem a responsabilidade de gerir alguma etapa da educação, mas, principalmente, em que condições e como poderá fazer. Mesmo considerando-se que os municípios, a partir do artigo 211, têm autonomia não significa que, por isso, devem dar conta, sozinhos, de tão grande demanda.

Em um país com idas e vindas de períodos com intenções mais democráticas e longa tradição autoritária e centralizadora não é tão simples construir gestões democráticas e promover, de fato, políticas descentralizadas. Para Sari (1999), historicamente a gestão da educação tem sido “[...] predominantemente centralizada, com pequenos avanços e retrocessos, conforme a concentração e descentralização do poder na história política brasileira durante os períodos da colônia, do Império, da consolidação da República [...]”. Tais aspectos fazem parte, se se pode assim dizer, da cultura política brasileira. Mas isso não significa que a descentralização e a gestão democrática sejam impossíveis ou inviáveis.

Seguindo a discussão sobre as políticas educacionais iniciadas nos anos de 1990, a descentralização foi política incentivada, mas não necessariamente garantida, pelo Estado brasileiro. Ela foi induzida a partir da definição de políticas que respondiam aos anseios dos órgãos financiadores de recursos financeiros, ou seja, às condições políticas exigidas para se obter empréstimos, tanto no Banco Mundial (BM/BIRD) quanto do Fundo Monetário Internacional (FMI). (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

No entanto, a descentralização sempre foi considerada como uma condição para a realização do ideal democrático pós regime militar no sentido de fortalecer institucional e politicamente os municípios e conferir poder efetivo aos gestores. Significava também o rompimento com estruturas políticas tradicionais centralizadas. Porém, se de fato a política educacional brasileira é descentralizada não é pensamento consensual entre os teóricos da educação, ou seja, que tenha sido viabilizada visando a democratização da educação e a universalização em todos os níveis.

A típica descentralização garantia a aparência de relações democráticas entre as esferas administrativas, pois um dos agentes financiadores, o BM, apoiava, principalmente, medidas descentralizadoras. (LUDWIG, 2001; SANTOMÉ, 2003). Evidente que tais medidas descentralizadoras foram criticadas por autores e autoras que as consideraram desconcentração de tarefas administrativas (AZEVEDO, 2002), e não descentralização, no sentido colocado por Arretche (1997).

E, de fato, instalaram-se práticas de descentralização do financiamento das políticas sociais, sobretudo por intermédio das “transferências negociadas”, permitindo que as instâncias locais assumissem algum grau de autonomia na administração pública (AZEVEDO, 2002).

Plank (2001) considera que a defesa em favor da descentralização administrativa carrega consigo algo subentendido, pois têm sua origem em discursos sobre a eficiência e eficácia dos mercados livres, e na defesa da privatização enquanto instrumento de política pública.

Arretche (1997) entende que houve descentralização, via municipalização, na transferência de algumas responsabilidades de decisão e de execução dos serviços do ensino, do governo central para os municípios. A autora considera que houve descentralização das políticas sociais brasileiras.

Azevedo (2002, p. 54) critica o processo de descentralização desencadeado no Brasil, afirmando que com ele difundiu-se a idéia de que a descentralização seria

[...] um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos. Apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, estes se apresentam como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas.

Para Santomé (2003), na política e no âmbito dos serviços públicos, as medidas de descentralização partiram de duas dinâmicas opostas. Por um lado está aquela centrada na luta realizada por posições ideológicas progressistas. Nesta, a descentralização tem o objetivo de “[...] conquistar um maior nível de democratização e envolver de forma mais direta a cidadania”. Assim as medidas são “[...] fruto das demandas de uma comunidade que considera que as formas locais de governo oferecem uma participação mais ativa e um maior controle democrático das intervenções realizadas na sociedade”. Nesse sentido, a comunidade “[...] cria redes para participar mais ativamente do governo e do desenvolvimento da comunidade, além de bons serviços públicos [...]”. (p. 40).

Porém, para o autor, esta não seria a dinâmica de descentralização desenvolvida no Brasil dos anos de 1990 e início dos anos 2000, pois as políticas de descentralização voltadas a responder às “[...] demandas promovidas pelo avanço das forças neoliberais, tentam enfraquecer o Estado por todos os meios possíveis, para que o mercado seja o principal mecanismo de regulação social existente” (p.40). Essas medidas teriam apenas o objetivo de “tentar envolver mais os consumidores e consumidoras de um serviço ou produto, e todos os que trabalham em sua produção” (p. 40).

O grande problema para as políticas sociais é que quando o Estado delega suas funções ao mercado, este tenta colocar o Estado a seu serviço, tenta fixar as políticas estatais de intervenção voltados à compensação de seus modos de funcionamento e, portanto, cortar as arrecadações destinadas a atender aos gastos sociais. As políticas de descentralização aplicadas pelos Estados a partir desse aspecto não contam com recursos econômicos suficientes e representam somente estratégias eficazes para realizar algum tipo de ajuste fiscal, o que geralmente só serve para disfarçar as políticas de cortes orçamentários.

Gentili (2002) fazendo sua crítica à descentralização proposta pelo modelo neoliberal, lembra que o sentido desta palavra foi ressignificado para atender aos interesses do capital, ficando seus resultados práticos distantes de uma abordagem mais progressista de educação e democracia. Para ele a descentralização proposta não passou de privatização. Para o autor, geralmente se entende privatização como um mecanismo de compra e venda. Mas isso pode ser diferente, ou seja, a privatização poderá, na análise do autor, ser feita a partir de outras estratégias. Uma análise menos superficial compreende que, “embora as instituições escolares

públicas não estejam sendo vendidas, o sistema educacional se privatiza, beneficiando a poucos e prejudicando a muitos”. (p.74).

Ainda para Gentili (2002), privatizar significa em sentido menos restrito, delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas. Existem, no entanto, “outras formas de delegação menos evidentes e derivadas da particular combinação de duas dimensões que diferenciam o público do privado em todos os tipos de atividades: fornecimento e financiamento”. (p.74). O autor explica que a privatização envolve uma dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total). (p.75).

Ressalta que esses modelos estão presentes no sistema de gestão da educação, porém denominados de descentralização. Ou seja, o governo central deixa de ser o responsável direto pela educação, possibilitando, de alguma forma, que o setor privado assuma políticas estritamente sociais. O Estado com frequência subsidia de forma direta ou indireta as instituições (mediante uma série de incentivos fiscais, não cobrando taxas por determinados serviços oferecidos, ou mediante subsídios financeiros diretos para o pagamento de salários, investimentos em infraestrutura), demonstrando que nesta perspectiva há pouco interesse em ter o Estado como o principal responsável pelas políticas sociais.

A partir da análise dos autores e autoras, percebe-se que descentralizar significa afastar do centro de forma a distribuir com as localidades, ou mesmo, tornar independente do governo central, mas a apropriação feita desse conceito pela política neoliberal foi a privatização. Porém Gentili (2002) aponta vários aspectos que demonstram que a educação pública é muito melhor que a privada, principalmente se considerarmos que somente ela garantirá o acesso a todos e todas.

Andrade (1997) concluiu que a descentralização tem representado um passo importante para a democratização do acesso à educação infantil de qualidade, haja vista a significativa participação dos municípios no atendimento a essa etapa, mas sabemos que não basta somente “descentralizar a administração” em sentido bem restrito sem a liberdade para pensar, planejar e tomar decisões, inclusive sobre os recursos a serem utilizados. Não é passando a administração local do ensino para o

município e por si só ter-se-á a garantia de sua efetiva democratização. Isso porque há a questão do financiamento. Alguns municípios contam com arrecadações que não possibilitam a ampliação da rede de atendimento e, nesse sentido, a descentralização não poderá significar abandono do poder central para com os entes federados, mas, ao contrário, fazer as complementações necessárias aos projetos municipais de ampliação e melhoria do atendimento educacional às etapas sob sua responsabilidade.

Quanto à municipalização, alguns programas federais contribuíram para sua efetivação, em especial, do ensino fundamental, mas certamente também da educação infantil, considerando que alguns Estados atendiam ainda essa etapa. Destacam-se o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) por condicionarem a distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas no ensino fundamental.

Para Azevedo (2002), o FUNDEF foi uma iniciativa positiva e inovadora, continuada hoje com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2006, por ter promovido uma subvinculação específica de recursos, constitucionalmente vinculados para o ensino fundamental (1ª a 8ª séries). Mas não só isso: imprimiu também um caráter redistributivo a esses recursos, o que beneficiou os municípios mais pobres e neles melhorou as condições salariais dos docentes.

Para a autora, o FUNDEF foi um dos programas que teve ampla aceitação por grande parte das municipalidades e, não por acaso, o FUNDEB, proposto pela Emenda Constitucional nº 53/2006, foi aprovado pelo Congresso Nacional, através da Lei 11.494/2007, de 20/06/2007, em Brasília, sem muita resistência por parte da sociedade e de seus representantes no Congresso Nacional, apresentando ainda algumas melhorias.

Excetuando-se os benefícios já apontados, Azevedo (2002) aponta também que o FUNDEF constituiu-se em fonte de problemas, conforme verificado na redação do item “1” do diagnóstico do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001). Este registra que a Sinopse Estatística da Educação Básica/1999 apresentou um decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola, em 1998, fato que persistiu, mesmo que em menor número (159 mil) em 1999. Essa redução foi atribuída ao fato de ter contemplado separadamente o ensino fundamental das

etapas anterior e posterior da educação básica. Conforme o diagnóstico, recursos antes aplicados na educação infantil foram gastos pelos Municípios e Estados com o ensino fundamental, tendo sido fechadas muitas instituições de educação infantil.

Assim, duas razões revelam o aspecto negativo do FUNDEF para a educação infantil: a primeira porque não a incluiu no fundo, o que a impossibilitou de receber, no caso dos municípios com menor arrecadação, a complementação; a segunda porque, como o valor recebido pelo município para o ensino fundamental era calculado em razão do número de matrículas, os municípios investiram na ampliação de matrículas no ensino fundamental e a educação infantil ficou descoberta, não representando prioridade.

Contraditoriamente, o mesmo aspecto que caracterizou ser o FUNDEF democrático - no sentido de que os municípios e estados que arrecadavam mais, dividiam com aqueles que arrecadavam menos -, foi também considerado o amálgama, pois os estados e municípios com um pouco mais de arrecadação viam seus recursos saírem para o Fundo e não voltarem, o que causou o problema da redução das matrículas na Educação Infantil, pois se os municípios matriculassem poucos alunos, ampliando a Educação Infantil, evidentemente não receberiam de volta os recursos do fundo, já que voltariam conforme matrícula no ensino fundamental.

Azevedo (2002), referindo-se a essa questão, alerta que, partindo da lógica da administração gerencial induzida pelo Banco Mundial, que argumentava que o problema da qualidade dos serviços sociais não estava no quantitativo, mas na gestão de recursos direcionados à educação, o poder central, ao criar o FUNDEF, não destinou recursos suficientes para viabilizar a solução dos problemas que entravavam os processos de ensino, apenas fez a redistribuição dos recursos já existentes. Alguns problemas muito sérios, como a falta de escolas, excessivo número de alunos por turma e falta de recursos de toda ordem não foram solucionados com a criação do fundo e com os limites de recursos a ele destinados, ou seja, com a divisão dos recursos dos municípios pobres com os ainda mais pobres.

A autora comenta que em muitos municípios brasileiros, e apontamos, aqui, de acordo com evidências empíricas¹³, também os municípios do Estado de

¹³ Atuava na Educação Básica, na rede pública, nos anos de 1990 a 2004, em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Rondônia, o que se verificou foi o aumento do número de alunos por sala de aula, fato que contribuiu para o agravamento da precária qualidade da educação bem como para piorar as condições de trabalho dos docentes. Presenciou-se uma corrida para matricular crianças no ensino fundamental para que todos os recursos que saíssem retornassem para os cofres dos municípios ou dos estados. Daí, o que se evidenciou foi que as matrículas na educação infantil passaram por um decréscimo. Muitos espaços – escolas e salas de aula – utilizadas com a educação infantil foram ocupados, a partir de 1998, com turmas de ensino fundamental. A título de ilustração, citamos o caso de Porto Velho que decidiu, em 1998, passar o ensino fundamental para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. A intenção foi incluir esses alunos no FUNDEF¹⁴.

No entanto, a questão da problemática observada com o advento do FUNDEF não está na metodologia, no modelo de captação e distribuição dos recursos, mas no que esta representou para estagnar os investimentos públicos na educação fundamental.

Nesse sentido, pensar a política educacional voltada ao atendimento à educação infantil do município de Porto Velho, levando em conta os efeitos da globalização, os documentos e eventos patrocinados pelo Banco Mundial e o modelo de descentralização desenvolvido é, sobretudo, transitar em um emaranhado de discursos e práticas muitas vezes difíceis de serem decifrados e compreendidos. Podemos muitas vezes confundir discursos que nos pegam de surpresa e defendermos fenômeno como se fosse essência. (KOSIK, 1969). Os discursos que buscaram formar o consenso em torno das políticas neoliberais foram, sem dúvida, competentes ao ponto de provocar tal confusão.

1.3 Direito à Educação Infantil no Brasil: possibilidades legais

Em análise ao ordenamento legal atual vimos que alguns avanços podem ser observados no que se refere ao atendimento à infância e à educação infantil escolar

¹⁴ Sobre essa questão ver Parecer CNE nº 20/98 – CEB – Aprovado em 2.12.98, em que o INEP consulta o Conselho Nacional de Educação sobre a iniciativa da Prefeitura de Porto Velho, RO, de estender o Ensino Fundamental para nove anos, do que decorreria a inclusão de alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do Ensino Fundamental em 1998, com repercussões na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. O relator do Parecer foi o Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade. O processo que deu origem ao Parecer foi: Processo/CNE nº 23001.000199/98-21. (BRASIL, 1998c).

no Brasil. Nesse sentido Nunes (2005, p. 73) considera que “[...] a institucionalidade da vida em sociedade, ao definir as práticas sociais que a orientam, define também o lugar dos sujeitos que vai, ao longo de sua existência social, integrá-las”. Essa integração inicia-se nos primeiros anos de vida da criança. Não podendo ser diferente, o processo de constituição das políticas públicas para a infância, no Brasil, mesmo que timidamente, levou em conta os sujeitos reais e seus destinatários: as crianças.

Também já é possível considerar que a partir de 1988 todo o ordenamento legal considerou os resultados de vários estudos sobre as necessidades da infância. Desse modo, os órgãos centrais de educação nacional, como o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, vêm produzindo leis, diretrizes e documentos orientadores voltados para a garantia dos direitos da infância, bem como orientações para os sistemas de ensino.

1.3.1 Documentos fundamentais para a garantia do direito à Educação Infantil

O século XX, mesmo não respondendo significativamente às demandas e necessidades sociais e concretas da infância, foi muito produtivo em termos de conquistas de direitos legais, principalmente, a partir dos anos de 1940. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, possibilitou também a instituição de uma agência para cuidar da infância: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seus artigos, afirma: “Artigo 1º – Todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade; Artigo 26: 1 - Toda a pessoa tem direito à educação [...]; 2 - Educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [...]”. Também a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 20 de novembro de 1959, faz declarações sobre a vida, saúde, proteção especial, educação, prioridade, proteção, igualdade e liberdade.

No entanto, apesar da Declaração Universal dos Direitos da Criança datar de 1959, apenas no final da década de 1980 é que organismos internacionais, ligados à ONU, promoveram conferências mundiais que tiveram maior impacto junto aos problemas sociais da infância. Nesse sentido, o desafio em favor da garantia de

direitos para a infância, em todos os aspectos, inclusive o educacional, continua, mesmo a criança já sendo detentora de direitos imprescindíveis.

A educação infantil vem de longa data sendo colocada como responsabilidade e problema de política pública e ganhou maior impulso com o movimento de redemocratização do país. Mas foi por ocasião do processo de elaboração da atual Constituição, aprovada em outubro de 1988, que a educação para a etapa de zero a seis anos foi ainda mais reivindicada. Já se sabe o quanto essa fase da vida da criança é importante para a construção de bases fundamentais para um desenvolvimento integral, sadio e harmonioso da criança, do jovem e do adulto. Tanto a produção acadêmica sobre o tema aumentou significativamente a partir do final dos anos de 1980 como também aumentou a clareza sobre a necessidade de uma política de educação infantil, integrada e articulada nas três esferas de governo. Muitos debates e manifestações aclamavam por sua inclusão como direito. Valeu pelas lutas e por toda a pressão social anterior aos anos de 1980, pois foram tais embates e movimentos que fizeram com que a educação infantil fosse incluída na Constituição Federal de 1988¹⁵ como dever do Estado e direito do cidadão e cidadã. (CAMPOS, 1999).

Porém a educação infantil voltada para a criança de quatro a seis anos já se inseria nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. O auxílio financeiro para o atendimento à criança foi previsto em Programa desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, mas o programa e dotação orçamentária para creche permaneceram no âmbito da assistência social federal. Sem dúvida a Constituição Federal de 1988 representou um marco legal importante em relação ao início da ampliação da atenção educacional às crianças de zero a seis anos. Além disso, prevê no Art. 30 e 211 a quem compete a manutenção da Educação Infantil.

Ressalta-se também a presença, no texto constitucional, do princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança

¹⁵ Em novembro de 2009 foi aprovada a Emenda à Constituição nº 59 que, entre outros aspectos, coloca a pré-escola como escola obrigatória a ser efetivada até o ano de 2016, ano em que todas as crianças de quatro e cinco anos deverão estar matriculadas na Educação Infantil. De certa forma representa uma conquista para as crianças dessa idade e para suas famílias, pois sendo obrigatória o poder público deverá garantir vaga para todas.

independentemente de sua origem, classe, raça, sexo, cor ou necessidades educacionais especiais.

Muitas foram as conquistas legais da população de zero a seis anos desde a Constituição Federal de 1988. Após a promulgação desta Carta Magna, os direitos para a infância vêm sendo assegurados em vários outros documentos legais. O Brasil conta hoje com outras leis que declaram ou garantem o atendimento às crianças de zero a seis anos¹⁶.

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é direito de todos, e a educação infantil passa a ser dever do Estado, conforme preconiza também o Art. 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Esse artigo foi reafirmado no Art. 4º da LDB nº 9.394/96, sendo acrescentado ao texto a palavra *gratuito*, ficando assim definido: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Direito esse ainda não garantido integralmente.

Também o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, apresenta a criança (e o adolescente) como prioridade nacional e, o Artigo 7º, inciso XXV, garante – “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”.

A partir da Constituição temos, primeiramente, a *Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*, mais conhecida como ***Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)***, que reafirmou esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Destacam-se dois artigos fundamentais, nesse sentido, pois

¹⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90, que regulamentou o Art. 227 da Constituição Federal.); a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), adotada pelo Brasil em 1990 e tem como precedente a Declaração dos Direitos das crianças de 1959., Lei sobre Sistema Único de Saúde (SUS - Lei nº 8.080/1990.); Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei nº 8.742/1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11.494/2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), além de Convenções Internacionais, Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Toda essa legislação apresenta a criança como cidadã, como um sujeito de direitos.

estabelecem o direito da criança e do adolescente à educação e o dever do Estado na garantia desse direito. (Art. 53 e 54).

Além disso, há outros dispositivos importantes no que se refere à garantia dos direitos à educação infantil. O Estatuto prevê a criação, em cada município do país, de um Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Infância e da Adolescência, com o objetivo de definir a política municipal de atendimento e fiscalizar as entidades que a executam. Nesse sentido, com o objetivo de se viabilizar o cumprimento do ECA foram criados os Conselhos Tutelares que são os órgãos responsáveis pelo atendimento dos casos em que ocorra a violação dos direitos da criança e do adolescente. O Conselho Tutelar pode aplicar medidas e solicitar os serviços públicos, como falta de vagas em creches e escolas infantis, entre outros, para que o poder público cumpra seu dever¹⁷.

O Ministério Público também tem papel fundamental para fazer cumprir o que determina a lei, e poderá ser acionado para defender o cidadão, o regime democrático e os interesses sociais. A Promotoria da Infância e Juventude deve acompanhar todos os procedimentos que envolvam risco para a criança (e o adolescente). Sua função é garantir que os serviços sejam prestados e com qualidade pelas instituições de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 20 dezembro de 1996 é outro documento fundamental para a garantia do direito à educação das crianças de zero a seis anos. Nela a Educação Infantil encontra-se na Seção II, artigos 29 a 31. O fundamental nessa LDB é que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, constituindo-se como primeira etapa da mesma.

A linha divisória consiste em que historicamente a educação das crianças esteve fortemente atrelada ao caráter assistencialista, principalmente no caso das crianças de zero a três anos. Quem respondia pelas creches nos municípios geralmente eram as Secretarias de Assistência Social ou Ação Social. A idéia de apenas cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam sempre esteve presente e, em muitos casos, quem cuidava das crianças eram voluntárias ou monitores sem a formação adequada. A LDB n° 9.394 evidenciou a importância da Educação

¹⁷ CIRANDA BRASIL. ECA 20 anos: direitos das crianças e adolescentes ainda precisam sair do papel. Disponível em: <http://www.ciranda.net/brasil/article/eca-20-anos-direitos-das-criancas>. Acesso em set. 2010.

Infantil, e o trabalho pedagógico com a criança de zero a seis anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

No que se refere a Educação Básica, a Lei 9.394/96 define a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Esse aspecto levou à valorização do papel do/da profissional que atua com a criança de zero a seis 6 anos, exigindo-se dele ou dela uma habilitação que considere as responsabilidades sociais e educativas que o trabalho com essa etapa requer. Definiu também que a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Essa prerrogativa foi garantida a partir das lutas de órgãos e organizações sociais dedicadas a defender a educação escolar da criança de zero a três anos como importante para seu desenvolvimento em todos os aspectos, e que consideram a escola como espaço também saudável para contribuir com essa tarefa. O aspecto educativo e o cuidado são vistos como processos indissociáveis e complementares para a infância. As crianças precisam de cuidados, mas não só isso. As escolas precisam ter um projeto pedagógico voltado para a educação infantil, pois conforme o artigo 29 da LDB 9.394/96, a educação infantil tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Tais prerrogativas vão além de dar banho, trocar fraldas, dar a alimentação e colocar para dormir. Nesse sentido Kuhlmann Jr., no final da década de 1990, ressaltava que,

O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam

educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. (1998, p. 189).

Porém, o grande problema ainda consiste em garantir tais direitos definidos nas leis, ficando entre nós aquela sensação de que temos bons legisladores no Brasil, porém poucos cumpridores dessas leis, haja vista o pouco crédito dispensado a LDB nº 9.394/96, pois as creches não foram imediatamente integradas aos sistemas educacionais, conforme prescrevia a Lei.

A legislação - tanto a Constituição Federal de 1988 como a LDB nº 9.394/96 - também definiu a esfera administrativa que deve responder pelo atendimento à educação infantil. A Constituição Federal atribuiu ao Estado o dever de garantir o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas (art. 208, IV), especificando que à União cabe prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para garantir equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade. Especificando ainda mais, determinou que os municípios atuassem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (art. 211, § 2º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu art. 11, inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de:

[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Outro documento fundamental para a garantia de direitos à educação infantil é o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, cujo atual foi aprovado em 2001. Na conceituação atual, apresentada nos documentos oficiais do Ministério da Educação, o Plano Nacional de Educação é entendido como um documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo. Contempla um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país.

O Plano explicita as competências dos entes federados e, no que concerne à distribuição de competências referentes à Educação Infantil, a Constituição Federal e LDB são enfáticas quanto à co-responsabilidade das três esferas de governo –

município, estado e União – e da família. Também a articulação com a família visa, prioritariamente, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, amplas e mais contributivas com o processo de desenvolvimento infantil.

No caso das esferas administrativas o PNE ressalta que a União e os estados atuarão subsidiariamente, mas necessariamente com apoio técnico e financeiro aos municípios, conforme o art. 30, VI, da Constituição Federal. A autonomia dos entes federados e o regime de colaboração, pelo menos legalmente, são dois princípios indissociáveis do sistema federativo brasileiro que podem possibilitar a garantia dos direitos da criança, entre eles o direito à educação.

As competências em relação à política de educação infantil estão definidas no PNE/2001, no capítulo sobre a Educação Infantil, em diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos. A Lei que instituiu o PNE determinou que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem seus respectivos planos decenais, sendo estes construídos num processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade, com vistas a desenvolver programas e projetos. A Educação Infantil, então constituiria um capítulo desses planos, e precisaria considerar seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. As metas são interessantes, embora, pelos dados nacionais, há muito que fazer para serem alcançadas. Isso porque ao se criar um fundo¹⁸ específico para o ensino fundamental, fraturou-se o que a LDB 9.394/96 definiu como educação básica e que o PNE não conseguiu resgatar.

Quanto à implementação das metas do PNE, Dourado (2006) apresenta dois graves erros, embora já sejam velhos conhecidos: o primeiro, a ausência de mecanismos de financiamento para o cumprimento das metas e, conseqüentemente, a consecução dos objetivos; o segundo provocou, inclusive em função do primeiro erro, o distanciamento da universalização da educação básica para todos e todas.

¹⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, sendo implantado em 1º de janeiro de 1998.

Voltando-nos para a educação infantil, observamos que o grande problema foi que muitos municípios dependiam da complementação para o ensino fundamental, mostrando que sua arrecadação era inferior à necessidade. Ora, se o problema ocorria, e se o “regime de colaboração” não estivesse prescrito apenas na Lei, o governo federal e os governos estaduais deveriam ajudar a manter e ampliar o atendimento também a essa etapa.

As metas do PNE, não ambiciosas, mas interessantes frente ao contexto nacional teriam que ser acompanhadas de itens voltados ao financiamento: dizer de onde se alocariam recursos para o cumprimento das mesmas, mas sem os vetos presidenciais para estes itens. Se a partir de 2001 fossem consideradas, no mínimo, as metas nele definidas, isso já seria motivo para a disponibilização de mais aporte financeiro federal e/ou estadual para a garantia do atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

Citamos ainda o ***Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*** como mais um documento fundamental para a garantia do direito à educação infantil, visto que trata exatamente do que tem faltado em vários outros: *o financiamento*. Com o término do FUNDEF foi aprovado o *FUNDEB*, que também é um fundo de natureza contábil e foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Contempla toda a educação básica pública (Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos) e terá a vigência de 14 anos (2007 a 2020). A distribuição dos recursos é feita com base no número de alunos da educação básica (Matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária) constantes do último Censo Escolar. Os repasses são automáticos para as contas dos estados, via transação bancária.

O financiamento da educação é tema central nas discussões de pesquisadores e políticos da atualidade, haja vista que, ao discutir o planejamento e implementação de políticas públicas na área educacional, principalmente visando o cumprimento das determinações constantes da Constituição Federal de 1988, a alocação de recursos é a mola mestra para a efetivação da manutenção e desenvolvimento da educação em cada nível e etapa de ensino. Sem recursos as políticas viram retóricas infundáveis com poucos resultados. No caso da Educação Infantil, o cuidado seria ainda maior visto que somente em 2007 é que essa etapa da

educação básica passou a receber recursos vinculados e com percentuais definidos. Assim o FUNDEB é composto pela:

- ✓ Contribuição de estados, DF e municípios de: 16,66% no primeiro ano; 18,33% no segundo ano; 20% a partir do terceiro ano, sobre¹⁹: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Desoneração de Exportações (Lei Complementar nº 87/96).
- ✓ Contribuição de estados, DF e municípios de: 6,66 no primeiro ano; 13,33% no segundo ano; 20%, a partir do terceiro ano, sobre: Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Quota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos municípios.
- ✓ Complementação da União.

Sem adentrarmos no fato de ter aumentado o volume de dinheiro, mas também o número de alunos a serem atendidos, pode-se citar como melhoria, a partir do FUNDEB, a inclusão da Educação Infantil e Ensino Médio, etapas da Educação Básica totalmente excluídas do FUNDEF, já que este contemplava apenas o ensino fundamental.

1.3.2 Documentos que orientam a política nacional de Educação Infantil a partir da LDB nº 9.394/96

No âmbito do Ministério da Educação (MEC) há vários documentos que orientam a educação infantil. Consideremos os documentos produzidos a partir da LDB nº 9.394/96, que foi um importante marco legal para essa etapa. No entanto, as conquistas para a Educação Infantil garantidas na referida LDB foram gestadas em trabalhos anteriores a ela.

De acordo com documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2006a), a partir de 1994 o MEC realizou encontros e seminários com o objetivo de discutir com

¹⁹ Informações sobre impostos que formam o FUNDEB, disponíveis em: <http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads/15/file/quadrocomparativofundebfundef.pdf>. Acesso em: out. de 2009.

os dirigentes municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil.

Nesse contexto o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento *Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a)*. Nele foram definidos como principais objetivos para a área, a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Tais objetivos, segundo o MEC, levaram à elaboração de outro: o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994b)*, no qual se discutia a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação dessa etapa²⁰.

Nessa época, de acordo com Corrêa (2003), algumas críticas foram feitas, pois se entendia que o MEC deveria considerar como qualidade na educação infantil não só o bom atendimento às crianças matriculadas, mas também considerar qualidade, a quantidade de crianças que deveria e/ou poderia frequentar a escola. Ou seja, a proporção entre a procura e a oferta de vagas em creches e pré-escolas, com base na premissa de que qualidade, a partir de uma perspectiva democrática, é atendimento para todos e não para alguns. Assim, dentre os critérios de qualidade deveria constar a expansão de matrículas, considerando-se a população de zero a seis anos, alunos e alunas em potencial da primeira etapa da educação básica.

Conforme Corrêa (2003), em 1995, no bojo das discussões para aprovação da nova LDB, o Ministério da Educação entendeu que a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos seria um dos principais objetivos dos sistemas e, para atingi-lo apontou quatro linhas de ação: incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

²⁰ Abordagem histórica apresentada no documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2006a)*.

A partir da LDB nº 9.394/96, produziram-se vários documentos. O documento *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a) foi elaborado pelo MEC, por iniciativa da SEF/DPE/COEDI. Essa publicação tinha como objetivo orientar os sistemas de ensino na formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil.

Ainda visando atender ao disposto no art. 26 da LDB de 1996 em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998b). O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Está organizado em três volumes com os conteúdos assim distribuídos: o primeiro apresenta uma reflexão sobre o atendimento à educação infantil no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e de profissional; o segundo aborda a temática Formação pessoal e social; e o terceiro apresenta diferentes conteúdos a serem considerados no trabalho com a etapa, organizados em torno do tema Conhecimento do mundo. Ressalto que é um documento importante e se constitui na primeira proposta curricular oficial, que se tem conhecimento, destinada à creche e à pré-escola.

O RCNEI tem por objetivo auxiliar a professora na realização de seu trabalho educativo diário com as crianças de zero a seis anos. Apresenta metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo seu direito à infância como parte de seus direitos de cidadania (BRASIL, 1998b, p. 5, vol. I).

Paralela a elaboração do RCNEI pelo MEC o Conselho Nacional de Educação definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 1999), com caráter obrigatório, ou seja, precisa ser observada e cumprida. A Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º, diz que “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

Em 1999, visando a formação continuada dos docentes da educação infantil, e objetivando apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a grupos de professores, professoras e especialistas em educação, e ainda, com o objetivo de possibilitar a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas pelo

Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas, o MEC lançou os Parâmetros em Ação que constituiu-se em um programa de formação continuada desenvolvido em parceria com estados e municípios.

Transcorridos alguns anos de promulgação da LDB que colocou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, somente em 2000 é que foi realizado o primeiro Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) objetivando obter informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil.

Também em 2000 o MEC lançou as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2000), com o objetivo de orientar a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino. Isso porque havia uma grande quantidade de dúvidas geradas pelos artigos da LDB/1996, relativa à Educação Infantil e à sua especificidade, que envolvia, além do âmbito da educação pública e privada, também em várias esferas administrativas, outros âmbitos de atuação como o da Previdência e Assistência Social. Assim, o MEC elaborou e divulgou o Parecer pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, enfatizando alguns aspectos: a) Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; b) Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; c) Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; d) Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil.

Em 2006 o MEC, como indutor de políticas educacionais, e proponente de diretrizes para a educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), lançou um conjunto de documentos com o objetivo de auxiliar os sistemas de ensino de todas as esferas na elaboração de suas políticas para a educação infantil, e compreenderam:

a) *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (BRASIL, 2006a), contem diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. O documento apresenta várias Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil e, dentre elas, a indissociabilidade entre o cuidado e educação. O documento retoma as metas propostas no PNE (BRASIL, 2001), embora não se perceba avanços em relação a estas, ficando apenas na reiteração.

b) *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), contém orientações sobre as concepções, reforma e

adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil, já que o MEC considera que a construção de uma unidade de Educação Infantil demanda planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico. Além disso, deve incluir o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos.

O documento destaca que a intenção é que se busque ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, possibilitar a brincadeira, explorável, transformável e acessível para todos.

O próprio MEC registra nos *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) que no Brasil grande número de ambientes destinados à educação de crianças menores de seis anos de idade funciona em condições precárias e serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles destaca-se a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. Nesse sentido, vários aspectos precisam ser considerados quando se pretende construir ou reformar um espaço físico para a educação infantil.

c) *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c, V.1 e 2). Estes documentos contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. O documento representa o cumprimento de uma determinação legal do Plano Nacional de Educação, onde o MEC deveria “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, Cap. II, item 19). E assim, uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil é assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros.

Assim, o documento estabelece padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Em 2009 o MEC publicou o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), tendo este sido elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do UNICEF. O documento ressalta que não existem respostas únicas para a questão da qualidade na educação infantil, pois as definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. O documento ressalta ainda, que no caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes.

Nesse sentido, o documento objetiva auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, na participação de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas.²¹

Também recentemente foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a *Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009* (BRASIL, 2009b) que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Consideramos importantes os artigos 4º e 5º, pelo conteúdo neles apresentados:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em

²¹ No capítulo V apresentaremos um levantamento que fizemos a partir de orientações desse documento.

jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Considera a criança um sujeito histórico e de direitos e que produz cultura nas interações e práticas cotidianas que vivencia. Retira a possibilidade da creche ser oferecida em instituições equivalentes, pois ressalta que as creches e pré-escolas se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. Além disso, destaca a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, incorporando os preceitos constitucionais dados pela EC nº 59 de novembro de 2009.

Em cinco de maio de 2010 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o *Parecer CNE/CEB nº. 8/2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. A argumentação para a aprovação do Parecer foi desenvolvida, conforme citado no documento, a partir de três eixos:*

[...] O primeiro identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano; o segundo demonstra os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE; e o terceiro indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 1).

Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão.

Sem dúvida, todos esses documentos publicados vêm sendo ao longo dos anos melhor fundamentados e, somados às diretrizes e pareceres aprovados no âmbito do Conselho Nacional de Educação, tem se constituído em bases importantes para a discussão sobre a qualidade da educação das crianças de 0 a 5/6 anos. São documentos oficiais e bem fundamentados, além de responderem aos anseios da sociedade e dos movimentos civis.

CAPÍTULO II

ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL



Foto: Ivo Feitosa

Figura 1 : Formandos da 1ª Turma – Curso Normal Regional Carmela Dutra - 1950 - Porto Velho/RO

Ao centro a Secretária de Educação Laudímia Trotta. 1-Herbert Alencar, 2-Lourival Chagas, 4-Maria Smith Campelo, 6-(atrás) Angelina dos Anjos, 11-(atrás) Neuza Carneiro, 18-(atrás) Lídia dos Anjos, 28-(atrás) Judith Holder e 33 - José Augusto Vasconcelos²².

²² Disponível em: <http://www.gentedeopiniao.com.br/ler_noticias.php?codigo=46607>.

2.1 Algumas considerações

O acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas é fundamental para a garantia do desenvolvimento pleno da criança. Estudos²³ vêm demonstrando que a Educação Infantil traz benefícios explícitos para a família, além de que é nesse período que as crianças desenvolvem capacidades, habilidades e conhecimentos que podem transformar de forma positiva toda a sua vida.

Conforme apontamos na introdução dessa tese, também contribui para redução da mortalidade nessa faixa etária e com melhores chances na escolarização a partir das primeiras séries do ensino fundamental. Nesse contexto, a Educação Infantil de qualidade ajuda a estabelecer as bases da personalidade, do desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da socialização.

Evidente que não é só na escola que se aprende e nem será somente ela a única viabilidade desse desenvolvimento, mas ela é possibilidade comprovada. O fato de conviver em um ambiente deliberadamente formalizado – com finalidades educativas explícitas, na companhia de outras crianças permite a ampliação de saberes necessários para toda a vida.

Para Angotti (2006), além de ser direito da criança, a educação é direito da família e exigência da vida contemporânea. Por isso a escola infantil também atende a outras demandas como possibilitar à mulher ou ao responsável pelos filhos e filhas condições para trabalhar e sustentar sua família, sem privar as crianças das potencialidades formativas e educacionais que a escola pode e deve oferecer.

Com Angotti (2006, p. 17) entendemos que se faz necessário estudar aspectos da história do atendimento à etapa de zero a seis anos, pois estes

[...] precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados, para que se possa elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favoreçam a inserção da criança na sociedade à qual pertence, sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sóciopolítico-histórico-culturais que sustentam as bases do sujeito [...].

²³ Para informação sobre tais pesquisas consultar Educação infantil: o debate e a pesquisa, de Maria Machado Malta Campos, nos Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos. Brasília: MEC, 1996. No texto a autora aponta vários estudos desenvolvidos, inclusive de outros países, sobre os benefícios da educação infantil para as crianças e seu desenvolvimento. Também, como apontado na introdução da tese, ver: Campos (1991, 2005) e Becker (2008).

Para se chegar ao conhecimento hoje disponível, estudos já foram desenvolvidos de forma a apresentar e analisar o atendimento à Educação Infantil no Brasil²⁴. As pesquisas revelam a presença de diferentes concepções de infância, criança e de educação assumidas nesse percurso.

Há trabalhos que evidenciam aspectos mais históricos, outros estão mais ligados aos aspectos do desenvolvimento infantil, embora todos juntos busquem evidenciar a necessidade de políticas educacionais que considerem o sujeito criança - que em algum tempo foi considerada sujeito do futuro²⁵-, como sujeito do presente.

Bujes (2001, p. 14) registra que “o surgimento das instituições de Educação Infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII”. Após o surgimento da escola é que as creches e pré-escolas começaram a despontar, impulsionadas, em grande parte, pelas mudanças econômicas e sociais que ocorreram na sociedade em vários aspectos e, dentre elas, pela incorporação das mulheres ao trabalho assalariado, fora de casa. Agrega-se também a esses fatores as novas concepções sobre a infância, sobre o papel da criança, e pelo esforço de encontrar formas de torná-la indivíduo produtivo e ajustado às exigências da sociedade.

A partir das novas descobertas no campo da psicologia, pedagogia e medicina, a organização familiar colocou a criança no centro das atenções, o que significou o surgimento de estruturas organizacionais para ajudar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças²⁶.

²⁴ Rosa (1986); Vieira (1987, 2002); Kishimoto (1988, 2000); Kramer (1992); Campos (1992); Civiletti (1988, 1991); Vilarinho (1987); Andrade (1997); Kuhlmann Jr. (1998, 2002); Rosemberg (1996, 1999, 2003); Rocha (1999, 2001, 2007); Arce (2003); Angotti (2006).

²⁵ Em fins do século XVII e nos séculos XVIII e XIX surgem pensadores como Comenius (1592-1670), que propunha a educação para todos, desde o jardim de infância, alegre e sem fadiga. Porém, na concepção do pensador, a criança é percebida pelo que lhe falta, pelas suas carências que cujos aspectos faltantes só serão alcançados na maturidade. A criança é um ser frágil na constituição física, também na vida pública e na moralidade; é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social.

²⁶ Rousseau (1712-1778) iniciou uma revolução na pedagogia, colocando a criança no centro das atenções, com uma proposta educacional que combatia os preconceitos e autoritarismos. Para ele a infância não era apenas uma via de acesso à vida adulta, mas tinha um valor em si mesma. Por essa razão o Séc. XVIII pode ser considerado como o século da consolidação da infância pelas denúncias aos maus-tratos, ao pouco cuidado dispensado às crianças, e ao surgimento de propostas educacionais. Outros nomes importantes que pensaram propostas educacionais para as crianças, foram: Pestalozzi (1746–1827); Froebel (1782–1852), que criou, em 1837, o jardim de infância; Decroly (1871-1932); e Montessori (1870-1952).

Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) entende que “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” A educação vai aparecer como um fator estruturante da sociedade moderna.

É nesse sentido que para Kuhlmann Jr. (2002), o final do século XIX e o início do século XX demarcam um período em que a infância e a sua educação integraram os discursos sobre a edificação dessa sociedade.

Rocha (2001), apontando os desafios enfrentados na sociedade atual, e, dentre eles, o da formulação de políticas para a infância, chama a atenção para o fato de que também são esses desafios que nos possibilitam refletir sobre como eram educadas as crianças no passado.

Lembra a autora que assumidas inicialmente pela família ou por algum grupo social mais específico, como o caso das comunidades, tribos, aldeias, etc,

[...] a tutela, a socialização e a educação da criança passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada.

A organização social típica das sociedades industriais e, também, a ampliação do universo cultural com o qual a criança passa a interagir rompem com os padrões instituídos de uma Educação Infantil que se dá, sobretudo, no interior da família e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares. (p. 7).

Tivemos então a escola como espaço específico para contribuir com a educação das crianças. No entanto, essa educação, pela impossibilidade de ser neutra, será necessariamente pautada na concepção de criança e de infância de cada época. Nesse sentido, é importante que se perceba que a infância não é conceito universal e nem o que a caracteriza pode ser considerado sem levar em conta o contexto histórico, social e cultural de cada lugar e cada povo.

Tamboril (2005) afirma que conhecemos hoje uma concepção de infância que representa o resultado de várias transformações ocorridas em nossa sociedade. Tal concepção foi construída historicamente a partir de uma determinada forma de pensar o mundo, as pessoas, os objetos e as relações entre os indivíduos e suas culturas e, portanto, levando-se em conta as transformações sociais, pois toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel, e, por conseguinte, uma representação de infância.

Portanto, a concepção que temos hoje não é linear, conforme apresentada por Ariès (1981) e criticada por outros pesquisadores e pesquisadoras. Rocha (1998, p. 31), por exemplo, entende que “[...] uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição sócio-econômica e cultural, diferentes infâncias”, de maneira que temos claramente a infância indígena, pobre, rica, rural, da cidade, enfim, de diferentes comunidades, diferentes países e, cada uma cultural e socialmente diferente.

Bujes (2001) ainda ressalta que a infância que conhecemos é uma inscrição, uma fabricação da modernidade, sendo a atual concepção carregada de significados, resultantes de uma construção social sustentados por discursos heterogêneos e em constante transformação.

Atualmente, a criança é vista enquanto sujeito de direitos e produtora de conhecimento, incorpora e produz cultura ao mesmo tempo e, por isso mesmo, a política educacional para as crianças de zero a seis anos precisa, necessariamente, considerar esse sujeito real e não o que se quer que seja esse sujeito.

Não restam dúvidas de que “o período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado”. (ANGOTTI, 2006, p. 19). Evidente que isso nem sempre ocorreu nessa mesma ordem quando se pensou políticas para a infância.

2.2 Ou isto ou aquilo: pressupostos históricos do atendimento à Educação Infantil no Brasil

Na tentativa de organizarmos uma linha do tempo sobre o atendimento às crianças pequenas no Brasil, lançamos mão de alguns autores (KRAMER, 1992; ROSEMBERG, 2003; KUHLMANN Jr., 1998, 2000, 2007; CAMPOS, 1999, entre outros) que fazem uma organização temporal desse atendimento²⁷.

Kramer (1992) estuda a trajetória histórica do atendimento às crianças menores de seis anos no Brasil, desde a República Velha (1889) até a década de

²⁷ Como Rosemberg (2003, p. 33), ressaltamos que, “mesmo correndo o risco da arbitrariedade inerente a qualquer periodização [...]”, parece possível destacar grandes períodos que marcam a história da Educação Infantil brasileira desde o século XIX até a contemporaneidade. Evidente que, na vida real, fora dos textos, os períodos não são tão demarcados, pois algumas características persistem por muitos anos e, às vezes, sempre, embora mais nitidamente percebidas em uma época que em outra.

1980, e divide este período em duas fases: uma que vai de 1899 a 1930 e outra de 1930 a 1980.

Rosemberg (2003) desenvolveu semelhante estudo, porém destacando apenas o período mais recente, final dos anos de 1970 ao início da primeira década do ano 2000. Também dividiu esse período em três: o primeiro vai do final dos anos de 1970 ao início dos anos de 1980; o segundo tem início com a abertura política do país, e; o terceiro tem como marco a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996.

Kuhlmann Jr. (2000) apresenta um histórico do atendimento à Educação Infantil brasileira desde o início do século XX até o ano 2000. Além desses autores já apontados, as contribuições de Campos (1999; 2002) entre outros também corroboraram com as análises desses períodos.

Tomando o estudo de Kramer (1992), Rosemberg (2003) e Kuhlmann Jr. (2000) propusemos uma reorganização dos períodos, considerando que cada um desses autores aponta períodos semelhantes, mas com aspectos que ora se diferenciam e ora se assemelham. A partir desses estudos organizamos cinco períodos, aos quais inserimos mais um que consideramos agregar um diferencial.

Dessa forma, a análise do atendimento às crianças menores de seis anos será demarcada em seis períodos, cada um com algumas características específicas que os diferenciam entre si, embora saibamos que muitas características perpassam e perduram, talvez, em todos eles, pois estão intrincadas na própria especificidade da população atendida e nas concepções sobre a necessidade desse atendimento.

Assim, teremos a seguinte organização, conforme quadro 1:

Caracterização do atendimento às crianças de zero a seis anos - Brasil Instituições fora do lar – 1889 a 2009		
Períodos	Duração	Características
1º	Chegada dos portugueses a 1920 Subdividido em três momentos	1- Chegada dos portugueses até 1874: poucas ações em relação à infância, tanto do ponto de vista jurídico como de alternativas de atendimento; 2- De 1874 até 1889: início de movimentação de grupos particulares se dedicando ao atendimento de crianças, principalmente médicos - preocupados com os altos índices de mortalidade – projetos não concretizados por falta de interesse das autoridades administrativas; 3- De 1889 até 1920: intenção de determinados grupos em encurtar as distâncias entre a realidade das crianças e a apatia presente nas esferas administrativas - fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1899; concretização de trabalhos assistencial, social e educacional à infância – ênfase no “desenvolvimento nacional”; realização dos Congressos Americanos da Criança: (1916) em Buenos Aires e (1919) em Montevidéu.
2º	1920 a meados dos anos de 1970	- Início da regulamentação pelo Estado, de políticas para a Infância - criação de alguns departamentos. Sai-se do atendimento exclusivo pela iniciativa privada; - Realização do Congresso Americano da Criança (1922) Rio de Janeiro, conjuntamente com Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, quando foi criado o Dia da Criança - 1922; -As instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos; - Promulgação da LDB 4.024 de 1961 e LDB 5.692 de 1971 que não tratam da Educação Infantil.
3º	Final dos anos de 1970 a 1987	- Início do processo de expansão vertiginosa da Educação Infantil - a creche ganha maior visibilidade; - Sacramenta-se, de modo geral, a política de uma educação pobre para pobres; - Concretização de trabalhos assistencial, social e educacional à infância, tendo em vista principalmente, o “desenvolvimento nacional”; - Educação Infantil de massa – consonância com as prescrições de organismos internacionais para os países em desenvolvimento; - O setor administrativo - superposição de responsabilidades dos setores de assistência, da educação, da saúde e do trabalho; - Criação de uma estrutura administrativa específica, no Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Educação Infantil (COEDI); - Expansão de matrículas, também devido a outros modelos “não-formais”, apoiados em recursos improvisados, tanto físicos, materiais, pedagógicos como de mão-de-obra; - Envolvimento de novos movimentos sociais no campo da Educação Infantil; - Ações dos movimentos sociais em prol da Constituinte: Movimento Crianças Pró-Constituinte e o Movimento de Mulheres; - Início da construção e formação, em âmbito nacional, de pesquisadores e muitos estudos importantes no campo da infância.
4º	1988 aos anos de 1995	- Promulgação da Constituição Federal de 1988 com a garantia do direito à Educação Infantil às crianças menores de seis anos; - Debates sobre o lugar que deveria ocupar a Educação Infantil na LDB; - Produção, pelo MEC, de regulamentações para a Educação Infantil, com foco na qualidade.
5º	De 1996 aos anos de 2006	- Promulgação da LDB nº 9394, em 1996 – Educação Infantil com primeira etapa da Educação Básica; - Pouca expansão de matrículas em função da política de financiamento – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996; - Aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE/2001).
6º	A partir do ano de 2007 aos dias atuais	- Intensa mobilização social para que a Educação Infantil - principalmente as creches – fizesse parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); - Elaboração, pelo Ministério da Educação, de documentos importantes para a garantia do direito à educação de qualidade das crianças de 0 a 6 anos; - Alteração na política de financiamento da Educação Infantil com a regulamentação do FUNDEB - criado pela Emenda constitucional nº 53 de 2006 - pela Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, com a inclusão da Educação Infantil; - Elaboração de programas voltados ao financiamento e formação de professores da Educação Infantil, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC); - Obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos – EC nº 59/2009.

Quadro 1: Períodos que delimitam o atendimento às crianças de zero a seis anos, no Brasil, em instituições fora do lar, e suas características – 1889 a 2009.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos estudos desenvolvidos em Kramer (1992), Kuhlmann Jr. (1998; 2002), Rosenberg (2003), Campos (1999; 2002), entre outros.

O **primeiro período**, que vai da ocupação das terras brasileiras pelos portugueses até 1920²⁸, pode ser subdividido em outros três momentos: o primeiro que corresponde à chegada dos portugueses até 1874, momento em que pouco se fazia em relação à infância, tanto do ponto de vista jurídico quanto das alternativas de atendimento. Já no segundo momento, de 1874 até 1889, pode ser encontrado, conforme a autora, o início de movimentação de grupos particulares se dedicando ao atendimento de crianças, principalmente médicos que, preocupados com os altos índices de mortalidade, buscavam algumas alternativas, mas que, por falta de interesse das autoridades administrativas, tais projetos não eram concretizados. O terceiro e último momento da primeira fase, vai de 1889 até 1920, e é caracterizado pela intenção de determinados grupos em encurtar as distâncias entre a realidade das crianças e a apatia presente nas esferas administrativas. Um marco desse terceiro momento foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1899, que tinha como objetivo atender crianças menores de oito anos de idade, bem como elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, criar maternidades, creches e jardins de infância, entre outros.

Kramer (1992) atribuiu a esse período inicial do atendimento pré-escolar, chamado por ela de fase pré-1930, um caráter de atendimento médico e sanitário. Entretanto, Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que, embora aquele saber esteja marcadamente presente na constituição das creches e asilos em nosso país, não se pode caracterizar este período como de hegemonia médico-higienista, pois, segundo ele, não havia apenas médico-higienismo na Educação Infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena. Evidenciou que a difusão das instituições associava-se à idéia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso. Para o autor, a criação dessas instituições foi o resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa²⁹.

O **segundo período**, de 1920 a meados dos anos de 1970, foi marcado pelo início da regulamentação da Educação Infantil pelo Estado e por um lento processo

²⁸ Para esta organização Kramer (1992) considerou os estudos desenvolvidos por Moncorvo Filho, A. Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500-1922, publicada em 1926.

²⁹ Para mais informações sobre as influências jurídico-policial, médico-higienista e religiosa, ver: Kramer (1992) e Kuhlmann (1998), listados na referência deste trabalho.

de expansão. No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, vivia-se, segundo Kuhlmann Jr. (1998; 2000, p. 8), “o deslocamento da influência européia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância”. Conforme o autor, a definição dessa data deu-se pela associação da data da “descoberta do *Novo Mundo* com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano”. Ainda para Kuhlmann Jr. (2000, p. 8),

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Além disso, para o autor, de lá até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão. A pouca expansão contava com parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência., com uma relação indireta com a área educacional. O autor lembra ainda, que a legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta.

O **terceiro período** vai de final dos anos de 1970 a 1988. Segundo Rosemberg (2003), a partir dos anos de 1970 observou-se a implantação de um modelo de Educação Infantil de massa, alinhado às orientações do UNICEF e da UNESCO para os países em desenvolvimento, apontando a necessidade de uma educação pré-escolar compensatória das “carências culturais” das populações pobres³⁰, apoiada em recursos da comunidade, com poucas verbas do Estado destinadas à sua expansão. O setor administrativo “[...] caracterizou-se por uma superposição de responsabilidades dos setores de assistência, da educação, da saúde e do trabalho”. (p. 33).

³⁰ Posteriormente outras autoras, inclusive da área da Psicologia Escolar, como é o caso de Patto (1990), também fizeram a crítica ao exagero da Psicologia como absoluta conhecedora dos problemas da educação, que, na produção de seus estudos, desconsiderava outros fatores importantes como os sociológicos, culturais e pedagógicos, para a produção do fracasso escolar.

A Educação Infantil no Brasil tem na creche sua feição de atendimento à infância decorrente da própria reengenharia capitalista com a inserção da mulher no mercado de trabalho, o acelerado processo de urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 10) ressalta que em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, de responsabilidade do Departamento Nacional da Criança (DNCR) do Ministério da Saúde, órgão que, segundo o autor, entre outras atribuições, ocupava-se das creches, indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos *Centros de Recreação*. Estes centros foram propostos como programa de emergência para atender as crianças de dois a seis anos. Conforme o autor, a elaboração do plano seguiu as prescrições do UNICEF e parecia “[...] ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais”.

Como saldo para a Educação Infantil desse período, registra-se: criação de uma estrutura administrativa específica, no MEC, que foi a Coordenação de Educação Pré-escolar (hoje Coordenação de Educação Infantil - COEDI), criada em 1975, e, na época, vinculada à Secretaria de Ensino Fundamental; expansão de matrículas, também devido a outros modelos “não-formais”, apoiados em recursos improvisados, tanto físicos, materiais, pedagógicos como de mão-de-obra; criação de creches e pré-escolas comunitárias; a municipalização; a retenção de crianças com idade de sete anos e mais na Educação Infantil; consolidação de três denominações de atendimento na Educação Infantil – creches, pré-escolas e classes da alfabetização; o envolvimento de novos movimentos sociais no campo da Educação Infantil; o início da construção e formação, em âmbito nacional, de pesquisadores e muitos estudos importantes no campo da infância. (ROSEMBERG, 2003, p. 34).

O **quarto período** (de 1988 a 1995) aqui organizado tem como marco as ações dos movimentos sociais em prol da Constituinte: o Movimento Crianças Pró-Constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista, que tiveram papel fundamental na garantia da educação das crianças de zero a seis anos, como complementar à ação da família. O MEC passou a mobilizar-se na produção de propostas de políticas nacionais de Educação Infantil, com concepções que se afastavam daquelas do período anterior, notadamente assistencialistas. Nesse período foi promulgada a Constituição federal de 1988 e, nela ficou definido o direito à Educação Infantil a ser oferecida pelo Estado em creches e pré-escolas. Inicia-se

um novo movimento para se regulamentar a Educação Infantil na nova LDB que vinha sendo discutida.

O **quinto período**, definido neste estudo pode ser demarcado com a aprovação da LDB nº 9394, em 1996, que após oito anos de CF regulamentou o atendimento à Educação Infantil. Um tempo que, conforme Rosemberg (2003, p. 35), não só longo como também marcado por profundas “[...] transformações na concepção hegemônica de Estado e de políticas sociais” fundamentadas em políticas neoliberais.

Junto às transformações vieram as implicações para o campo da educação, e da Educação Infantil, em virtude da entrada do Banco Mundial, organismo multilateral que também elabora e divulga modelos de política educacional. Naquele momento foram redefinidas prioridades e estratégias a partir de conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres, porém políticas também pobres porque mais baratas. (ROSEMBERG, 2003).

Após a promulgação da LDB, o que parecia estar assegurado estava na verdade longe de acontecer. Dois problemas são apontados por Rosemberg (2003): “de um lado, a busca da regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor da educação; de outro, a tentativa de re-introdução da antiga concepção de atendimento [...]”. (p. 36). Os modelos denominados de “alternativos”, “não-formais” “de desenvolvimento infantil” que vinham sendo rejeitados ou questionados pelos segmentos sociais, são retomados como alternativas para a ampliação do atendimento a essa etapa. Também a Emenda Constitucional 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) impactou negativamente nas políticas de atendimento à Educação Infantil, conforme já evidenciado a partir de pesquisas, nesse trabalho.

Além disso, as orientações do MEC/COEDI para a efetivação dessa mudança são bem recentes, o que mostra, conforme Rosemberg (2003), a omissão desse órgão, responsável pela implementação de políticas nacionais para a Educação Infantil, responsabilidade essa definida na Constituição Federal de 1988 e reafirmada na LDB 9394/1996. Ainda para a autora, se o MEC/COEDI foi omissivo no que se refere à regulamentação, a sociedade não parou por aí. As tensões acirradas nesse período pela garantia da Educação Infantil, já conquistada como direito, foram resultado das lutas dos movimentos sociais já consolidados, e de outros mais

recentemente criados, como foi o caso do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), criado em 1999³¹.

O ano de 2001 contou com a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE/2001) e também foram elaborados vários documentos pelo COEDI/MEC, com orientações para a organização e atendimento da Educação Infantil pelos sistemas de ensino, embora sem grandes impactos positivos sobre a etapa. Também foi um período de muitas pesquisas sobre a Educação Infantil (ROCHA, 2008).

Em análise das publicações da ANPED Rocha (2008) observa que a partir dos anos de 1990 há uma pequena redução das pesquisas relacionadas às políticas socioeducativas às quais os pesquisadores vinham se dedicando na década anterior. Aponta que nestes últimos anos intensificaram-se as pesquisas que se sustentam numa concepção de infância como categoria social, “considerando a criança a partir da sua heterogeneidade, como *sujeito social heterogêneo* – situada a partir de suas *condições sociais e culturais*, ou seja, a partir das categorias sociais que a constituem”. (2008, p. 59). Ressalta ainda que,

[...] o fortalecimento, mas não a hegemonia das perspectivas que conceituam a criança como *sujeito social, reprodutor e produtor de cultura* e de *história*, indicam mais recentemente e de forma tênue uma compreensão diferenciada da participação das crianças no processo educacional, com base na afirmação de sua atuação social e de seu papel *ativo* nas relações sociais e na apropriação do conhecimento. (ROCHA, 2008, p. 59). [Grifo da autora].

Para a autora, as pesquisas mais recentes assumem uma contraposição às perspectivas clássicas tradicionais da socialização das crianças, que as definiram como receptoras passivas da cultura, que em certa medida foram reforçadas por uma concepção naturalista de desenvolvimento humano, em que prevalece a perspectiva de constituição da infância como modelagem, como reflexo de uma

³¹ Destacamos os movimentos sociais: Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP/Brasil), fundada em 1948, em Praga, Tchecoslováquia, com o objetivo de defender os direitos das crianças. É também uma unidade consultora da UNESCO e do UNICEF. Fundada no Brasil em 1953, com sede em Campo Grande (MS), organiza-se em federações com representação em 13 Estados e associações em âmbito regional e municipal. De acordo com registros orais, na década de 1980 atuava também em Porto Velho/RO, tendo como coordenadora local a professora Sônia Montenegro; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - sociedade civil fundada em 1976. Tem suas atividades estruturadas em dois campos: os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, e os Grupos de Trabalho (GTs). A educação da criança de 0 a 6 anos é temática pesquisada pelo GT 07, que muito tem contribuído na produção e disseminação de idéias sobre a educação infantil e infância brasileira; Movimento de Luta Pró-creches (MLPC) - fundado em 1979 - Belo Horizonte (MG). : < <http://www.mlpc.com.br/parceiros.htm>>; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) - Criado em 1999 - < <http://www.mieib.org.br/>> - sede em Olinda/PE. Maiores informações sobre Movimentos Sociais e Educação Infantil ver: UNESCO - *Fontes para a educação infantil* (2003); Gohn (1987); Veiga (2005).

natureza biológica e natural. O que se vê atualmente é uma maior importância dada ao papel da cultura – marcada por uma concepção culturalista das relações sociais da criança – que abriu caminho para sua própria superação, quando passou a reconhecer, sobretudo na Sociologia, a ação social das crianças, admitindo não só que os significados são socialmente transmitidos, mas também que são elaborados e transformados pela ação humana. (ROCHA, 2008).

As sistematizações e análises elaboradas por Rocha (1999; 2008) dos estudos produzidos envolvendo a etapa da Educação Infantil possibilitam a observação de que no período entre 1997 e 2002 predominam as fundamentações científicas do campo da Filosofia e, em segundo lugar, da própria Educação, alterando expressivamente a da Psicologia, que era a predominante na década anterior. Esse movimento contraria, também segundo a autora, aquele observado entre 1990-1996, quando no total dos trabalhos apresentados verificou-se que o cruzamento mais freqüente era entre Educação e Psicologia, seguido de Educação e História e Educação e Linguagem. Assim, as produções mais recentes apontam a presença de estudos, embora menos freqüentes, que envolveram a Antropologia, as Artes, o Serviço Social, as Ciências Políticas, a Comunicação e a Arquitetura, algumas vezes, inclusive que não incluíam a área da Educação.

Brejo (2007) investigou a Formação de Profissionais (1996-2005) da Educação Infantil, como parte de uma política educacional que influencia diretamente a atuação profissional e conseqüentemente a aprendizagem das crianças. Nas análises a autora observou que as produções acadêmicas discutem vários temas, porém de forma diferenciada, focalizando ora a formação, ora a criança, ora o profissional ou mesmo a política educacional. Também observou que vários trabalhos sugerem e priorizam uma revisão do currículo dos cursos de formação docente.

O problema apontado nos estudos é o de que, mesmo os currículos voltados à formação continuada, não ensinam de maneira lúdica e criativa e, conseqüentemente o profissional, na maioria das vezes, também não o faz, ao atuar junto às crianças. É possível inferir, a partir dos estudos da autora, que a crítica que as pesquisas fazem aponta para a presença de uma racionalidade técnica no processo formativo, presente nos cursos de formação docente.

A autora também destaca que, quanto à concepção de criança, as pesquisas apontam a importância de esta ser vista enquanto sujeito de direitos e produtora de

conhecimento, onde o cuidar e o educar devem ser assegurados pelos profissionais. A criança aparece como protagonista do ato educativo, pois não consta entre as produções acadêmicas nenhuma pesquisa que tivesse o docente como centro desse processo. A criança aparece como dotada de inúmeras potencialidades, que precisam e podem ser trabalhadas e/ou despertadas no ambiente escolar.

Porém as pesquisas demonstram que as condições de formação no país não estão em consonância com a concepção de infância que se apresenta. Os estudos revelam que há uma grande necessidade, nos cursos de formação, de conteúdos específicos relativos à Educação Infantil, conteúdos esses que devem ser construídos dentro de uma perspectiva formativa cuja centralidade seja realmente a criança. (BREJO, 2007).

Arce (2003), em estudo intitulado: *As pesquisas na área da Educação Infantil e a história da Educação: re-construindo a história do atendimento às Crianças pequenas no Brasil*, analisou dissertações e teses dos programas de pós-graduações brasileiras, produzidas no período de 1987 a 2001. Os trabalhos analisados, de modo geral, discutem as políticas públicas para a infância; relatam a história do atendimento à infância; apontam as concepções de educação que permeavam as políticas implementadas; denunciam os problemas surgidos a partir dessas políticas.

De acordo com a autora, estes trabalhos foram muito importantes, pois impulsionaram a luta pela consolidação das instituições de atendimento às crianças menores de sete anos em nosso país, o que, posteriormente, culminou com a conquista do direito à Educação Infantil na Constituição Federal de 1988; também estes estudos pioneiros em temas pouco investigados e requisitados como objeto de estudo, constituíram-se em bases para muitas outras pesquisas.

No estudo a autora observa que a qualificação maior dos profissionais da área em nível de pós-graduação levou também à criação de grupos de pesquisas de grande potencial de onde provém a maioria das produções identificadas atualmente sobre a história da Educação Infantil³².

³² Alguns Grupos de Pesquisas que localizamos a partir de buscas na Plataforma Lattes e através do buscador Google: Educação infantil: história, políticas e práticas - foi um dos primeiros grupos a estabelecer-se na década de oitenta. Arce registra como sendo criado na década de 1980 - Fundação Carlos Chagas - Maria Lucia de A Machado, Maria M. Malta Campos e Moysés Kuhlmann Junior; Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP/1987) - Faculdade de Educação da USP/São Paulo - Tizuko Morchida Kishimoto; Grupo de pesquisas Centro Brasileiro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil (1988) - Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo

Fundamentais, além dos grupos de pesquisas, foram também os movimentos sociais³³, pois por não estarem atrelados a compromissos com representantes dos poderes do Estado conseguem lutar por melhorias e conquistas sociais, e sabe-se, com vários resultados positivos. Se a sociedade se cala e não luta, mesmo os governos mais comprometidos com as causas sociais, terão dificuldades para garantir os direitos já conquistados de implementar novas políticas de interesse estritamente social, pois o olhar de quem está no governo e de quem está fora dele é, na maioria das vezes, bem diferente e com prioridade muitas vezes distinta.

Os movimentos sociais, incluindo os movimentos de mulheres, acentuaram-se, no Brasil, a partir dos anos de 1970, momento em que o processo de acumulação econômica agravou o quadro de pobreza do país. Foi um período com grandes movimentações e organização da sociedade nas lutas contra os altos preços, as reivindicações por creches, pela redemocratização entre outras reivindicações. Constituíram-se em possibilidade de representação, como um canal de participação política das classes populares, que em princípio buscavam opor-se ao regime autoritário.

Nesse sentido, alguns desses movimentos vem se destacando na luta por direitos para a infância, no sentido de fundamentar a necessidade desse segmento social ser melhor contemplado em políticas sociais mais comprometidas com o cidadão e cidadã. Foram fundamentais na conquista de direitos e hoje ainda o são, tanto em novas conquistas como na luta pela garantia de direitos outrora conquistados. Como já afirmou Veiga (2003, p. 21) “a luta pelo direito à creche é, sobretudo, uma luta popular”, que junto a outros movimentos promovem a luta pela Educação Infantil.

(USP); Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6ANOS/1990) - vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) - Universidade Federal de Santa Catarina - Eloísa Acires C. Rocha, Ana Beatriz Cerisara e João Josué da Silva Filho; Infância, Formação e Cultura (INFOC/1993) - vinculado ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) - Sonia Kramer (PUC-Rio); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/1995); Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/1996); Infância, História e Educação (2000) - Universidade São Francisco (USF) - Moysés Kuhlmann Júnior; Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados (2001) - Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - (UNESP) - Maristela Angotti; Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (2002) - Universidade Federal de Goiás (UFG).

³³ Ver nota p. 68 e 73 desta tese. E ainda: CUT. Mulheres preparam manifestação pelo direito à creche pública. Disponível em: <http://www.cut.org.br> Acesso 02/10/2009.

No entanto, as políticas para a Educação Infantil começam a sofrer importantes alterações a partir de meados da primeira década deste século XXI, mais precisamente no ano de 2006, pois a partir da análise dos documentos e dos encaminhamentos da política nacional para a Educação Infantil, percebe-se o início de um novo período para a história do atendimento a essa etapa. Falamos, assim, de um **sexto período**, que a nosso ver representa um diferencial, com maiores possibilidades de democratização e com maior clareza, pelo menos em nível de produção de documentos por parte do MEC, sobre as necessidades implicadas em uma educação de qualidade.

Consideramos referência para esse momento o ano de 2006, pois foi nesse ano que houve uma intensa mobilização social para que a Educação Infantil, mas principalmente as creches – que não haviam sido incluídas na proposta do governo, fizessem parte do FUNDEB, que, aprovado em 2007, contemplou também toda a Educação Infantil, evidentemente, após a inquietante pergunta feita por adultos (as) – mães, pais, educadores e educadoras, e militantes sobre a razão da exclusão das crianças do FUNDEB. Aparentemente uma reedição dos anos 1970, da luta por creche pública.

Fato que demonstra que mesmo em uma gestão de evidente feição popular como a do Governo Lula, havia uma compreensão que a creche era uma demanda posterior³⁴. Daí a necessidade do entendimento que as coisas nunca estão dadas. Desta forma o trabalho formativo desenvolvido pela sociedade civil e movimentos sociais assumiu mais uma vez, um papel fundamental neste contexto, evidenciando que: “[...] a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste, depende da lealdade de quem sonha [...]”. (FREIRE, 2000, p. 26).

A participação popular³⁵ na defesa da Educação Infantil - creches e sua inclusão no FUNDEB -, materializou-se por meio de várias ações. A nosso ver, uma das mais significativas, e amplamente divulgadas nos meios de comunicação, foi a

³⁴ Haddad: FUNDEB incluirá creche. Entrevista do ministro da Educação. Folha Dirigida, 22 de novembro de 2005. Para o ministro, “[...] O projeto do Fundeb incorpora para além do Fundef, que cuida só do ensino fundamental, o ensino médio e a pré-escola, que é parte da educação infantil. Então vai de 4 a 6 anos, o fundamental e o médio”.

³⁵ Destacamos a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fundação Abrinq, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Articulação de Mulheres Brasileiras, Marcha Mundial de Mulheres, Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Frente Parlamentar da Criança e do Adolescente.

mobilização protagonizada pelas “mães sem-creche” em setembro de 2005 junto ao Ministério da Fazenda ou as “fraldas pintadas”, em meio a carrinhos de bebê, chupetas, maracás e fraldas. Imagem que evidenciava a necessidade de um olhar efetivo e inclusivo para o atendimento educacional as crianças pequenas:

[...]. Fraldas, chocalhos e carrinhos de bebês devem invadir Brasília nesta quarta-feira (31), numa manifestação pela inclusão das creches na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), enviada pelo presidente Lula ao Congresso em junho deste ano. A mobilização reúne entidades de defesa do direito à educação, do movimento de mulheres, de professores, organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente, parlamentares, sindicatos e empresários para exigir que a primeira etapa da Educação Infantil, de zero a três anos, também seja financiada pelo fundo³⁶.

Um papel fundamental por parte da Câmara Federal no sentido de apoiar o movimento a favor da inclusão das creches no FUNDEB, foi o da Frente Parlamentar com o lema: “Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida”. Dentre outras, apresentaram propostas de alteração na PEC, como por exemplo, o estabelecimento de um piso nacional unificado para os docentes da Educação Infantil.

É uma importante conquista da luta pela educação que esse projeto tenha chegado ao parlamento, mas queremos avançar, propondo alterações. A principal delas é que o fundo abranja a educação básica como um todo, o que inclui a primeira etapa da Educação Infantil, afirma a deputada federal Maria do Rosário (PT-RS), coordenadora da Frente, que reúne 180 deputados e 30 senadores³⁷.

Mobilizações desta natureza, produções de documentos e eventos foram realizados em todo o país enfatizando a necessidade da inclusão das creches no Fundo. Também o seminário “Pelos Creches no FUNDEB: em defesa do direito à Educação Infantil” realizado ainda em julho de 2005, na capital paulista foi outro exemplo de mobilização social. A atividade foi iniciativa de especialistas em educação e membros de entidades da sociedade civil, como a Fundação Abrinq, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Fórum Paulista de Educação Infantil,

³⁶ “Fraldas pintadas” reivindicam inclusão das creches no Fundeb. Fernanda Sucupira. Carta Maior 30/08/2005. Disponível em: <http://www.direitos.org.br/index> Acesso 10/10/2009.

³⁷ Idem.

a Fundação Orsa, UNICEF, dentre outros que resultou na elaboração de um documento com o mesmo título do seminário³⁸.

Outra referência que cabe registro sobre as manifestações a respeito da inserção da creche no FUNDEB, foi realizada em 2007 por um conjunto de entidades do Estado do Rio de Janeiro: a Rede de Educação Infantil Comunitária, Núcleo de Creches e Pré-escolas Comunitárias da Baixada Fluminense, Art-Creche (Articulação de Creches de São Gonçalo), Solidariedade França Brasil, OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, CECIP - Centro de Criação de Imagem Popular - Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro e outras.

O documento explicitava a necessidade de atenção educativa as crianças pequenas, remetendo essas preocupações com a infância às premissas constitucionais, sendo, no entanto, uma explícita defesa às chamadas creches comunitárias, bem como a reivindicação de recursos públicos para este setor. O documento dirigido ao Presidente Lula, à D. Marisa e à Nação Brasileira, dizia:

Nós, mulheres educadoras da Rede Comunitária de Educação Infantil da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, pedimos cinco minutos de sua atenção para a situação de milhões de crianças entre 0 e 6 anos que hoje estão matriculadas em creches e pré-escolas comunitárias e beneficentes deste imenso país. [...] Se a Constituição Federal e a LDB afirmam o direito aos recursos públicos, e se o Brasil é um país de todos, como afirma nosso Presidente, então por que as crianças matriculadas nestas instituições não terão acesso aos recursos do FUNDEB? [...] "O Brasil é um país de todos! Pelo acesso das creches comunitárias e beneficentes aos recursos do FUNDEB!" Rio de Janeiro, fevereiro de 2007. (MOVIMENTO DE LUTA POR CRECHE, 2007).³⁹

As repercussões acerca do debate no Brasil, sobre o direito à educação das crianças pequenas explicitaram a importância da sociedade civil no processo no sentido de acionar mecanismos mobilizadores da atenção pública, para esta importante demanda, ideal já conhecido:

[...] bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem [...]. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível. (FREIRE, 2000, p. 30).

³⁸ Disponível em: http://www.ethos.org.br/_Ethos/documents/cartaabrinq.pdf. Acesso em out. de 2009.

³⁹ Disponível em: http://www.shinealight.org/Carta_aberta.doc. Acesso em: out. de 2009.

Marcam esse novo tempo, portanto: a política nacional de financiamento, o FUNDEB e, de certo modo, uma inversão na política educacional, onde esta parece não mais alinhar-se tanto às políticas neoliberais, pois se observa que o Estado vem ampliando as políticas sociais, e em especial, as educacionais, com oferecimento público.

Mesmo assim, além da insuficiência de atendimento, o problema da universalização com qualidade parece não estar resolvido (OLIVEIRA, 2008; ARAÚJO, 2007; DAVIS, 2006), pois já se apresenta de início o fato dos recursos serem repassados aos municípios considerando os alunos matriculados. No caso da Educação Infantil, as estatísticas mostram que ainda há uma grande demanda a ser atendida, o que implica em espaços físicos, recursos materiais, pedagógicos e humanos, necessários à ampliação da rede. Entendemos que para democratizar o acesso às creches, possibilitando uma efetiva política de atendimento à infância, significa rever os recursos para este fim.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levantados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007), em 2007 apenas 17,1% de crianças de zero a três anos freqüentavam a escola. No caso da pré-escola, conforme PNAD (2007) foram 77,6% de crianças que freqüentaram a escola. Isso demonstra que ainda há muito em que avançar se considerarmos que nesse percentual estão incluídas as crianças da rede particular. Como os recursos vêm a partir da matrícula, fica um grave problema para as políticas de atendimento à Educação Infantil resolver: o acesso.

O quadro 2 apresenta a evolução do percentual de atendimento da Educação Infantil no Brasil, dos anos de 1995, 2001 e 2007.

Etapas	Evolução do atendimento da Educação Infantil no Brasil					
	Anos					
	1995 (%)	2001 (%)	% de acréscimo 1995/2001	2007 (%)	% de acréscimo 2001/2007	% de acréscimo 1995/2007
0 a 3 anos	7,6	10,6	3,0	17,1	6,5	9,5
4 a 6 anos	53,5	65,6	12,1	77,6	12,0	24,1

Quadro 2: Evolução do atendimento à Educação Infantil no Brasil -1995, 2001, 2007.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do Relatório UNICEF (2009)⁴⁰.

⁴⁰ Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades. Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil>>. Acesso em Agosto de 2009.

Como se pode ver, a história do atendimento à Educação Infantil no Brasil é uma história de lutas da sociedade com alguns saldos positivos, embora não suficientes para atender as demandas. As lutas travadas não foram em vão. Tratou-se de uma formulação sonhada por aqueles e aquelas que lutam pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias, pois como se pode ver, pelos percentuais do ano de 2007, mesmo hoje, com a afirmação do direito na Lei 9394 de 1996, e em tantas outras, esta educação não é uma garantia de fato, pois não se sabe, em números, por falta de chamada escolar, quantas crianças gostariam de estar na escola de Educação Infantil.

No que se refere às políticas de assistência e educacionais, concordamos com as críticas de Kuhlmann Jr. quando alerta para o fato de que,

Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. (1998, p. 183).

Isso porque nos parece difícil pensar as políticas para a infância e Educação Infantil na perspectiva do “ou isto ou aquilo”, pois às vezes é necessário que seja isto e aquilo. É possível, muitas vezes, que medidas paliativas figurem paralelas às políticas de fato, mesmo que por curto prazo, até que outras bases sejam construídas, para que então os paliativos possam ser retirados. Conforme o autor,

O movimento dialético da história não é a simples oposição entre passado e presente, entre assistência e educação. A história da Educação Infantil tem nos mostrado um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. (1998, p. 184).

O autor então propõe que se avance na análise da história, na perspectiva de fundamentar as políticas e práticas voltadas ao atendimento às crianças menores de sete anos, para além da exclusão, pois a questão não é educação *versus* assistência, já que na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado. Para ele, no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação, seja ela boa ou ruim para criança que a recebe, independente de qual

seja a instituição. O que já sabemos é que a maioria dos modelos de educação não forma sujeitos para uma sociedade democrática, para que exerçam sua cidadania.

É preciso que se ressalte que a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil. E quando se trata de crianças, de fato, os dois aspectos são fundamentais, ambos intencionalmente planejados, sempre tendo como pano de fundo a formação de um cidadão e de uma cidadã do presente para o presente e o futuro, na perspectiva da sociedade atual e daquela que se quer ajudar a construir.

Evidente que para isso alguns aspectos são fundamentais: o projeto político-pedagógico, pautado em uma gestão escolar democrática, formação docente, a definição da razão adulto/criança, o currículo escolar, todos os aspectos relacionados à infra-estrutura física e pedagógica das instituições de Educação Infantil, e o financiamento, com definição do custo aluno-qualidade.

Mas como tem sido o atendimento à Educação Infantil em Porto Velho desde meados do século XX até o ano de 2008? A história traz alguns registros que apontaremos nos próximos capítulos em que inter-relacionados apresentarão a Educação Infantil no âmbito do município de Porto Velho, bem como nossa análise sobre as políticas públicas de atendimento a essa etapa da educação básica.

CAPÍTULO III

A PESQUISA: aspectos teóricos e metodológicos



Foto: Rodrigo Kono

Figura 2: Três Caixas d'Água – Porto Velho/RO/2008 – Disponível em:
< <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=664470>>.

3.1 Questões da pesquisa

Apresentamos neste capítulo os caminhos metodológicos percorridos que nos possibilitaram buscar respostas às nossas questões de pesquisa. Tais questões surgiram a partir de nossas práticas cotidianas enquanto profissionais e a partir dos saberes produzidos em estudos já realizados sobre a temática. A definição de nosso objeto de estudo representa, portanto, o resultado de um processo construtivo que esteve perpassado por diversas abordagens teóricas sobre a realidade da educação infantil no Brasil, e mais especificamente, em Porto Velho, e por experiências profissionais e acadêmicas desenvolvidas ao longo de nossa vida profissional, em que a preocupação com a educação da infância esteve presente. (PACÍFICO, 2004).

Neste sentido, para a orientação do processo investigativo deste estudo definimos as questões:

- a) Quais foram as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil (programas, projetos e ações) desenvolvidas pelos governos municipais da Prefeitura de Porto Velho/RO, via Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no período de 1999/2004 e 2005/2008?
- b) Até que ponto a Secretaria Municipal de Educação nos governos de 1999/2004 e 2005/2008 atendeu as prerrogativas propostas pela LDB N° 9394/96 e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) para a Educação Infantil?
- c) O que pensam os/as dirigentes educacionais da SEMED, gestores e professoras das escolas de Educação Infantil da rede pública municipal, que atuaram no período de 1999 a 2008, sobre as ações voltadas ao atendimento à Educação Infantil?

3.2 Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral:

O objetivo geral desta investigação foi analisar as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho/RO, no período de 1999 a 2008. Um estudo que considerou tanto as políticas municipais elaboradas e/ou implementadas quanto o

impacto dessas no desenvolvimento da educação infantil, a partir dos aspectos qualitativos e quantitativos desse atendimento, o que consideramos exequível no tempo previsto para o doutorado.

Objetivos Específicos:

A partir do objetivo geral, e considerando as questões a que nos propusemos investigar, definimos os objetivos específicos, que foram:

a) Identificar as políticas públicas voltadas ao atendimento à Educação Infantil desenvolvidas pela SEMED nos governos municipais do período 1999 a 2008;

b) Verificar o que pensam os/as dirigentes educacionais da SEMED bem como gestores e professoras das escolas de Educação Infantil da rede pública municipal, que atuaram no período de 1999 a 2008, sobre as ações voltadas ao atendimento à educação infantil;

c) Evidenciar até que ponto as gestões desenvolvidas no período estudado atenderam às metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2001) para a Educação Infantil.

3.3 Aspectos teóricos

Esta pesquisa, quanto ao seu objeto de estudo, caracteriza-se como qualitativa com análise de dados qualitativos e quantitativos. Como fonte de dados, utilizamos a pesquisa documental, a entrevista individual e o Grupo Focal, técnicas apropriadas para o tipo de pesquisa que desenvolvemos.

Na definição da metodologia tivemos a preocupação de não cairmos em análises apenas macro, sem considerar aspectos da micro-estrutura, ou seja, aspectos mais específicos das escolas, tais como: quadro docente, infraestrutura física e pedagógica, incluindo também as vozes dos gestores escolares. Nesse sentido, nossas fontes de dados nos permitiram não ficarmos apenas com as informações oficiais, a partir de documentos e dos olhares da administração da SEMED, mas também procuramos ouvir as vozes de quem desenvolve a educação infantil nas escolas, no caso, das professoras e diretoras, no sentido de apreensão

de seus pontos de vista sobre as políticas públicas municipais para a educação infantil.

Sabemos que as relações escola e sociedade foram temas muito discutidos no último século e, principalmente em suas últimas décadas, por pesquisadores, dentre os quais, Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1971). Vale salientar que estes estudos influenciaram fortemente as pesquisas em educação no Brasil.

Destaca-se que algumas dessas pesquisas analisaram a escola como microfísica do poder (FOUCAULT, 1997), sendo aquela estruturada enquanto espaço que apenas exercia um poder já emanado e determinado de fora para dentro. Também as escolas foram pensadas como aparelhos ideológicos do Estado (BOURDIEU; PASSERON, 1975), tendo apenas a função reprodutora das ideologias da classe dominante. Estas idéias foram disseminadas pelas explicações crítico-reprodutivistas que, por serem extremamente desmobilizadoras, marcaram os anos de 1970 pelos questionamentos dirigidos à função da escola, sendo esse período caracterizado por um pessimismo educacional (GHIRALDELLI, 1990).

Porém, nem mesmo essa leitura do que representava a escola estava determinada. Pesquisadores e pesquisadoras começaram a vislumbrar outras possibilidades para os fenômenos educacionais e para a pesquisa, haja vista que este tipo de estudo na educação brasileira, no qual os autores operam com categorias demasiadamente abstratas, não permitiu descrições mais confiáveis das práticas escolares concretas. (AZANHA, 1992).

Estudos foram produzidos questionando as teorias reprodutivistas por seu excessivo poder desmobilizador, ao ponto de parecer que nada mais poderia ser feito pela educação pela via da escola, pois esta apenas reproduzia a sociedade, sendo por ela influenciada. Tais teorias, chamadas de teorias críticas, foram fundamentais para se compreender a educação como constituída pela, mas também constitutiva da sociedade. A partir dos anos de 1980, mais intensamente, de 1990, outros rumos foram sendo dados à pesquisa em educação. Os estudos de base marxista, desenvolvidos por Agnes Heller (1972) e Lefebvre (1972) sobre o cotidiano, foram fontes inspiradoras para uma nova abordagem de pesquisa em educação no Brasil, onde o cotidiano passou a ser estudado com mais profundidade.

No Brasil, a partir desse período, pesquisas (PATTO, 1990; PENIN, 1995, entre tantos outros) começaram a descrever a vida cotidiana das escolas, mostrando

que o cotidiano recebe influências da sociedade, mas não é estático e, por isso, também influencia. Começa-se a vislumbrar que a vida cotidiana pode possibilitar grandes mudanças, inclusive revoluções que alteram significativamente as estruturas mais complexas da sociedade e da humanidade.

No que se referem às teorias crítico-reprodutivistas e seu acentuado pessimismo pedagógico, é preciso admitir a importância das mesmas em um dado momento, pois possibilitaram a construção de novas formas de ver a realidade escolar. Explicitaram relações intrincadas das instituições, o que fez com que o próprio movimento da contradição fosse também explicitado.

Para não incorreremos nos equívocos apontados com relação à análise da educação e da escola foi que nos baseamos em José Mário Pires Azanha (1992) que também chama a atenção para a importância do estudo da prática escolar concreta e criticar o que define como “abstracionismo pedagógico”, característico de muitos estudos desenvolvidos no âmbito da educação brasileira até aquele momento. Mas o que caracteriza esse estilo de pesquisa? Conforme escreve, o

[...] ‘abstracionismo pedagógico’ [...] é uma expressão que [...] indica a veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas para sua *concretude*, para ater-se apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. (p. 42) [Grifo do autor].

Explica que a abstração a que faz referência nada tem que ver com a operação intelectual necessária a todo processo de conhecer, mas sim, à deformação desta. Para ele, “a compreensão histórica acaba se resumindo na ‘aplicação’ de ‘referências’ a uma realidade, na verdade, desconhecida”. (p. 42-43). Podemos dizer que as explicações crítico-reprodutivistas são exemplos dessa abordagem, mas não só elas.

Deve-se, porém, esclarecer que muitas vezes o abstracionismo não é fruto de estudo mal intencionado, “[...] mas apenas uma forma ingênua de encaminhamento de um assunto, no qual o estudo da realidade é substituído por um jogo verbal semanticamente vazio”. Porém nem sempre a análise pode caminhar por essa direção. O que acontece é que muitas vezes o “[...] abstracionismo mais parece ser um claro golpe de astúcia, ideológica ou não”, que leva, de qualquer forma, ao escamoteamento da realidade (AZANHA, 1992, p. 43), ou seja, seria buscar, em um

momento, encaixar a realidade na teoria, ou, o contrário, a teoria na realidade. Para o autor as pesquisas às vezes operam com categorias muito abstratas visando permitirem descrições mais confiáveis da realidade concreta.

A partir desse ponto Azanha (1992) passa a apresentar situações interessantes do ponto de vista da análise. Apresenta um texto escrito em 1926 por Fernando de Azevedo e outro, escrito em 1962 por Anísio Teixeira, enfatizando a situação do ensino fundamental (na época ensino primário) que, se não fosse datado e não apresentasse indicador temporal (por exemplo, “ensino primário”) de fato, em quase nada se diferenciaria do que ouvimos hoje (e de fato é) sobre os problemas enfrentados pelo ensino fundamental e que afetam sua qualidade. O problema apresentado nas descrições das pesquisas, criticadas pelo autor, é a idéia de estagnação na ruindade. Ora, podemos falar hoje em insuficiência de vagas, mas não a mesma insuficiência de 50, 30 ou 20 anos atrás. Conforme Azanha (1992, p. 45),

[...] a estagnação de um processo social como a educação durante um período tão longo e conturbado é empiricamente quase inadmissível, pois o simples e imenso crescimento quantitativo da rede de escolas tornaria, como, aliás, tornou, inviável a permanência dos padrões de ensino existentes na década de 20 ou 30.

Nesse sentido, Azanha rejeita a idéia da estagnação do processo educativo e aposta na hipótese de que, com poucas exceções, “[...] as análises por não se fundamentarem em cuidadosos e preliminares estudos descritivos, sugerem uma permanência a-histórica da instituição escolar, sendo por isso mesmo incapazes de captar as efetivas transformações que ocorreram nas últimas décadas”. (AZANHA, 1992, p. 46).

Azanha (1992) chama essa metodologia de transempírica, apontando ser necessário que para cada caso particular, a observação empírica mostre, a partir dos fatos e sem especulação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção. Para o autor, esse aspecto não poderá ser desconsiderado na pesquisa.

O autor também critica a utilização de termos como, por exemplo, “a escola brasileira”. Segundo ele “[...] a entidade focalizada – a escola brasileira – não tem vinculação semântica com a realidade educacional do país. A ‘escola brasileira’ é uma entidade fictícia, como também o é o ‘homem brasileiro’, a ‘classe dominada’ e o ‘Alemão’, diria Marx.” (1992, p. 54). Destaca, porém, que em alguns casos é

evidente que se possa falar utilizando esses termos, até com muita propriedade, mas sua crítica está voltada para trabalhos que pretendem desenvolver e divulgar análises de situações concretas. Neste caso essas entidades anunciadas não passariam de “fantasia verbal”.

É possível compreender o que Azanha denominou de *abstracionismo pedagógico* nas pesquisas educacionais. O que o autor pretendeu e denunciou no abstracionismo pedagógico

[...] foi a confusão epistemológica entre a elaboração teórica que se desenvolve pelo relacionamento de idéias e noções gerais (e por isso mesmo necessariamente abstratas) e a investigação empírica que opera a partir da teoria, mas que se pode resumir na simples ilustração desta. (1992, p. 54).

Enfatiza, portanto, que o objeto da investigação empírica não é um objeto em geral, e sim algo, ou um objeto determinado, sem negar que a concepção de objeto em geral é importante para o desenvolvimento da pesquisa científica, mas não pode a pesquisa ser concluída analisando esse objeto geral. Quanto a isso, o próprio Marx, citado por Azanha (1992, p. 55), visando ilustrar que a investigação não pode ficar no nível do abstrato, disse que “fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com garfo e faca, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes”.

O autor enfatiza que o estudo do cotidiano é relevante no momento em que seja possível partir dele para vislumbrar a possibilidade de uma construção da ciência “do homem”. Ora, partir dele não significa tê-lo como possibilidade única, nem a mais infalível.

Não pretendemos desenvolver análises abstratas da realidade e, portanto, resta-nos apostar na busca de compreensão da totalidade das políticas para a educação infantil, a partir dos desdobramentos de suas partes, contudo, sem esquecer de que é preciso cautela na seleção de procedimentos descritivos e explicativos adequados para este estudo. (AZANHA, 1992).

Quando nos propusemos a analisar as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil, desenvolvidas pela Prefeitura do Município de Porto Velho/RO, no período de 1999 a 2008, sabíamos que o caminho a ser trilhado não seria fácil. Isso porque políticas públicas para a educação da criança de zero a seis anos foram, como já foi apresentado, pouco formuladas e também pouco levadas a sério durante

a história da educação no Brasil. Hoje se vislumbra um novo cenário legal, mas que ainda está em processo de estruturação.

Identificar e analisar as ações desenvolvidas pela prefeitura, verificar o que pensam os gestores municipais sobre as políticas de atendimento à educação infantil foram objetivos específicos que, dentre outros, perseguimos durante a investigação. Nossa preocupação, em relação à metodologia, esteve pautada em algumas questões: como dar conta desses objetivos sem cair em um abstracionismo pedagógico? Que faremos para não partir para análises abstratas que em pouco ou nada contribuirão com a intervenção na realidade, no sentido de melhorá-la? Como não cair nas armadilhas do fenômeno?

Azanha (1992) lembra que, para isso, são necessários procedimentos descritivos e explicativos adequados ao estudo dessa vida cotidiana e aponta, para isso, algumas demarcações conceituais relativas ao cotidiano. De uma perspectiva epistemológica, aceitar a idéia essencialista de ciência é prejudicial, pois carrega a possibilidade de única via de acesso ao conhecimento, a de renúncia definitiva à crítica. Acreditar na possibilidade de explicações últimas só faria chegar a um dado momento em que se pensa ter encontrado tais explicações e encerrar a pesquisa, a investigação. Essa crença em verdades absolutas e definitivas é paralisante e dogmática, pois, conforme Popper (*apud* AZANHA, 1992), quem admite que haja teorias imunes à crítica sai do jogo da ciência muito cedo. Essa idéia de explicações científicas definitivas é contrária à própria idéia de conhecimento que vem sendo construída histórica e dialeticamente.

Percebemos que no estudo da vida cotidiana, e incluímos, aqui, o estudo do cotidiano do município, não é possível dispensar as teses e hipóteses sobre uma conjuntura tão ampla como a sociedade, mas também não podemos, na tentativa de compreendê-las, ficar apenas com elas, pois é investigando o todo (até onde acreditamos que o apreendemos) e ao mesmo tempo as partes que o compõe que chegaremos a novos enfoques, novas ideias, novos olhares e, quem sabe, novas perguntas e possíveis respostas.

Entendemos que a pesquisa qualitativa, definida como método desse estudo, possibilitou-nos apreender parte significativa da realidade pesquisada: as políticas públicas voltadas para o atendimento à educação infantil, bem como das perspectivas dos sujeitos nelas implicados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) a investigação qualitativa possui cinco características, que são:

- a) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, cujo investigador é o instrumento principal, pois será ele que irá passar grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros, e outros locais tentando elucidar questões educativas. Que os dados sejam colhidos a partir de interações em sala de aula, utilizando equipamentos de vídeo, recorrendo a entrevistas ou ainda mediante a observação participante, os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, e por isso deslocam-se sempre que possível ao local de estudo.
- b) A investigação qualitativa é descritiva, pois os dados coletados são em forma de palavras e não em números. “Os resultados escritos contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas [...]”. Desta forma, “os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos.” (p. 48). Essa abordagem considera que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial. Nesse sentido, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.
- c) Interessa a investigação qualitativa mais o processo do que simplesmente os resultados. Como exemplo, os autores citam a “profecia auto-realizada”, em que a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afetado pelas expectativas dos professores, publicadas por Rosenthal e Jacobson, em 1968.
- d) Na investigação qualitativa os dados são analisados de forma indutiva. Assim, não coletam dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente e, ao invés, disso, as abstrações são elaboradas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando, ao que os autores chamam de investigação de “baixo para cima”. O quadro vai ganhando forma à medida que se coletam e examinam as partes e, o investigador ou investigadora, não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

- e) O significado é fundamental nessa investigação, de forma que o que interessa é o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e a preocupação centra-se no fato de que é fundamental apreender as diferentes perspectivas dos sujeitos adequadamente.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que nem todos os estudos considerados qualitativos necessariamente dão conta de todas as cinco características. Para os autores, uma ou mais características poderão não ser encontradas em alguns estudos, mas nem por isso tais estudos deixam de ser investigações qualitativas.

Nosso estudo contemplou satisfatoriamente três (referentes aos itens “b”, “d” e “e”) das cinco características da investigação qualitativa apontados pelos autores, pois: quanto aos dados coletados a partir de entrevistas e grupos focais, priorizamos a descrição das falas, na tentativa de analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, sempre que possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos. Também investigamos dados de forma intuitiva sem a preocupação de antecipar hipóteses, pois consideramos que seriam os dados coletados que nos informariam sobre o nosso objeto de estudo e responderiam às nossas questões de pesquisa. Além disso, tentamos o máximo possível apreender as perspectivas dos sujeitos colaboradores desse estudo sobre as políticas públicas para a educação infantil desenvolvidas no município.

No entanto, consideramos as observações de Azanha (1992) para quem a realidade não se entrega facilmente e não há epistemologia ou metodologia geral que nos indique, acertadamente, o que fazer, que caminho seguir, mas é possível que haja, no dizer do autor, alguns sinais que aqueles e aquelas que se aventurarem a duvidar do real, do que parece determinado, os descubram.

Nesse sentido, a história tem nos mostrado que muitos e muitas encontraram esses sinais e contribuíram decisivamente e significativamente com a compreensão do ser humano e sua humanização. Outros, porém, encontraram do lugar em que estavam muitos sinais, investigaram, mas preferiram contribuir com a degradação da natureza, em sentido amplo (incluindo o ser humano), e com sua desumanização.

3.4 Aspectos metodológicos

3.4.1 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: a) roteiros para as entrevistas (Apêndice A) e; b) roteiros para grupos focais (Apêndices B e C); c) instrumentais para levantamento de dados sobre infraestrutura física e pedagógica das escolas de Educação Infantil (Apêndices G, H, I e J).

3.4.2 Espaço e tempo da pesquisa

Este estudo, realizado no Município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, considerou o atendimento à educação infantil nas seguintes áreas, geograficamente distribuídas: urbana, campo, ribeirinha, indígenas, de populações descendentes de quilombo e populações extrativistas.

Definimos o período de duas gestões municipais - 1999/2004 e 2005/2008 - considerando alguns aspectos, já antecipados na introdução, tais como: os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), com destaque para o Art. 89 que dispõe que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação da Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino, e também do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) que estabeleceu objetivos e metas para a educação de modo geral, incluindo a Educação Infantil, e também definiu prazos para o cumprimento dos mesmos e, ainda, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que representa um novo tempo para algumas etapas da educação básica, em especial, para a Educação Infantil.

3.4.3 Os sujeitos da pesquisa

Para atingir os objetivos definimos os sujeitos desse estudo. Dessa forma, participaram como sujeitos, dois gestores da SEMED (uma secretária e um secretário de educação), uma professora que ocupou o cargo de chefe da Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretaria Municipal de Educação, quatro diretoras de escolas de educação infantil, todas com formação em nível superior, e 14 professoras e uma orientadora das escolas públicas da rede municipal que atendem a educação infantil e, todos, aqui, chamados de colaboradores (MEIHY, 2005). Para a definição dos sujeitos definimos alguns critérios que serão apresentados a seguir, neste capítulo.

Visando construir o histórico do atendimento à Educação Infantil no Município de Porto Velho, participaram da pesquisa, com relatos orais, três professoras que coordenaram a Educação Infantil no Estado e no Município durante alguns anos das décadas de 1970 à década de 1990. A pesquisa contou, portanto, com os/as seguintes sujeitos colaboradores e colaboradoras:

3.4.3.1 Gestores da SEMED/PVH – dois secretários municipais de educação, bem como uma chefe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho/RO que atuou na SEMED na gestão 2005/2008.

No caso dos secretários e secretárias municipais da primeira gestão, definimos por aquele que ocupou o cargo por mais tempo, já que foram seis em um período de quatro anos. Da segunda gestão (2005-2008) a escolhida foi a secretária que ficou três anos e meio, deixando a gestão a partir do segundo semestre de 2008 para pleito eleitoral.

O quadro 3 apresenta a caracterização desses sujeitos.

Nome	Formação	Vínculo empregatício e Carga Horária	Cargo e/ou Função	Período de Gestão		Tempo de Serviço na Educação	Experiência Educ. Infantil	Outros empregos (Qual/is e C.H. Total)
				Início	Término			
Secretário Gestão 1999/2004	Licenciatura em Estudos Sociais/ UFPA	Estatutário/ Federal/ DE	Professor da Educação Básica, Técnico e Tecnólogo	22/05/2002	30/12/2003	36 anos	15 anos	-
Secretária Gestão 2005/2008	Licenciatura em Pedagogia/ UNIR	Estatutária/ Municipal 40 horas	Técnica em Assuntos Educacionais	01/01/2005 e 01/12/2008	04/04/08 e 30/12/2008	17 anos	-	-
Chefe/DIEI – Gestão 2005/2008	Licenciatura em Pedagogia	Prefeitura do Município de Porto Velho - 25h	Professora-N-III	2005	2009	15 anos	8 anos	25h

Quadro 3: Gestores da SEMED e diretores e diretoras das escolas municipais de Educação Infantil - PVH - Período de 1999 a 2008

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações colhidas durante as entrevistas.

3.4.3.2 Diretoras das escolas – Participaram do Grupo Focal quatro diretoras de escolas de Educação Infantil. Ambas atuaram na rede municipal no período compreendido entre 1999 a 2008 mesmo que não tenha sido na gestão escolar, conforme mostra o quadro 4:

Diretora	Formação	Vínculo empregatício e Carga Horária	Cargo e/ou Função	Período de Gestão		Tempo de Serviço na Educação	Experiência Educ. Infantil	Outros empregos (Qual/is e C.H. Total)
				Início	Término			
1	Pedagogia	Estatutário 25 horas	Técnica em Assuntos Educacionais	2005	*	15 anos	15 anos	-
2	Pedagogia	50 horas	Técnica em Assuntos Educacionais	2006	*	7 anos	7 anos	-
3	Pedagogia	25 horas	Técnica em Assuntos Educacionais	2004	*	25 anos	25 anos	Contadora
4	Pedagogia	Estatutária 40 horas	Técnica em Assuntos Educacionais	1995	2000	25 anos	6 anos	Professora Rede/Estadual

Quadro 4: Diretoras de Escolas Municipais de Educação Infantil - PVH - Período de 1999 a 2008.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações colhidas durante a sessão de grupo focal.

* Em fevereiro de 2010, mês da coleta de dados, ainda assumiam a direção das escolas.

3.4.3.3 Professoras de Educação Infantil – No caso das professoras, foram selecionadas aquelas que atuaram na Educação Infantil municipal em alguns anos durante o período de 1999 a 2008. Portanto, no grupo que formamos tínhamos professoras que atuaram nas duas gestões e professoras que atuaram somente na última gestão.

Convidamos muitas professoras e organizamos duas sessões de Grupo Focal. No entanto, tivemos dificuldades na organização das docentes para a realização de um dos grupos e, por essa razão, realizamos apenas uma sessão de Grupo Focal com professoras de três escolas diferentes.

No entanto, algumas professoras já haviam atuado na Educação Infantil de outras escolas, que não aquela em que atuavam no momento da coleta de dados, o que possibilitou tornar a amostra mais representativa da realidade municipal, tanto pelo tempo de serviço da maioria delas (oito professoras possuíam acima de nove anos na educação municipal) quanto pelo conhecimento da realidade de outras escolas.

Das professoras convidadas para a formação do Grupo Focal, doze confirmaram presença, incluindo professoras e auxiliares de sala. No entanto, no dia da realização, a orientadora educacional e mais duas professoras da escola que nos cedeu o espaço pediram para participar e com isso o grupo foi finalizado com 15 colaboradoras, mas que transcorreu dentro da normalidade.

Havia no grupo oito professoras de turma, sendo que destas, sete eram formadas em Pedagogia e uma com Magistério. As outras seis professoras eram auxiliares de turmas de creche sendo que duas com Magistério, com apenas o

ensino fundamental (informaram ensino primário) e duas com ensino médio, sem magistério. As duas professoras auxiliares com apenas o ensino fundamental são contratadas como serviços gerais e estão atuando na educação infantil.

Houve participação efetiva de todas durante a sessão. Evidente que umas falaram mais que outras, mas estávamos atentas para evitar que apenas algumas se manifestassem. O uso dos crachás para identificação foi um recurso interessante, considerando o tamanho do grupo, pois facilitou nossa proximidade com as colaboradoras.

O quadro 5 apresenta a caracterização das professoras participantes do Grupo Focal:

Professoras da Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Velho						
Professora	Formação	Vínculo empregatício e Carga Horária	Cargo e/ou Função	Tempo de Serviço na Educação	Experiência na Educação Infantil	Outros empregos (Qual/is e C.H. Total)
P1	Psicologia completo	Estatutário 25h	Professora	14 anos	9 anos	-
P2	Pedagogia completo	Estatutário 25h	Professora	20 anos	20 anos	-
P3	Magistério	Estatutário 40h	Profa. Auxiliar	27 anos	27 anos	-
P4	Pedagogia completo	Estatutário 40h	Professora	22 anos	19 anos	-
P5	Fundamental completo	Estatutário 40h	Profa. Auxiliar	15 anos	2 anos	-
P6	Pedagogia completo	Estatutário 25h	Professora	15 Anos	-	-
P7	Pedagogia completo	Estatutário 25h	Professora	6 Anos	5 Anos	-
P8	Pedagogia completo	Estatutário 25h	Professora	12 Anos	2 Anos	-
P9	Mestrado ciências da educação	Estatutário 40h	Orientadora	18 anos	2 Anos	-
P10	Magistério	Estatutário 25h	Professora	8 Anos	2 Anos	-
P11	Magistério	Emergencial	Profa. Auxiliar	5 Anos	5 Anos	-
P12	Pedagogia Completo	Emergencial	Professora	2 Anos	-	-
P13	Fundamental completo	Estatutário 40h	Profa. Auxiliar	18 Anos	2 Anos	-
P14	Ensino médio completo	Estatutário 40h	Profa. auxiliar	20 Anos	15 anos	-
P15	Ensino médio completo	Estatutário 40h	Profa. Auxiliar	2 Anos	2 Anos	-

Quadro 5: Professoras de Escolas Municipais de Educação Infantil que participaram do Grupo Focal – Atuaram em PVH - Período de 1999 a 2008.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações colhidas durante a sessão de grupo focal.

3.4.3.4 Professoras que coordenaram a Educação Infantil na rede Estadual e Municipal em períodos dos anos de 1970 a 1998 – Trabalhamos com três relatos de professoras que ocuparam cargos na coordenação de divisões de Educação Infantil, tanto na rede estadual quanto na rede municipal: tais professoras, que com a autorização das mesmas, e pela importância histórica de seus trabalhos desenvolvidos, serão aqui nomeadas, conforme quadro 6:

Nome	Formação	Vínculo empregatício e Carga Horária no período de atuação	Cargo e/ou Função que ocupou	Período em que foi coordenadora da Educação Infantil	Tempo de Serviço na Educação
Elmeri Borges de Lima	Licenciatura em Pedagogia	Federal SEDUC	Chefe de Divisão de Ensino Pré-escolar	1995 a 1998	28 anos
Josélia Gomes Neves	Licenciatura em Pedagogia	Prefeitura SEMED	Chefe da Divisão	1992 a 1993	23 anos
Teresinha Nina Paes	Licenciatura em Pedagogia	Federal SEDUC	Diretora da Divisão de Ensino Pré-escolar	1985 a 1994	29 anos

Quadro 6: Professoras que coordenaram a Educação Infantil na rede Estadual e Municipal em períodos dos anos de 1970 a 1998.

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações contidas nos relatos das professoras.

3.4.4 Fontes dos dados

a) Pesquisa Documental

Nesta pesquisa foram considerados documentos os registros escritos sobre as políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO, referente ao período de 1999 a 2008, e que foram utilizados como fonte de informação.

Para Ludke e André, documentos podem ser entendidos como "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (1986, p. 187). Tais documentos foram: as Leis Orçamentárias Anuais; Diretrizes Orçamentárias, Receitas e Despesas do Município, Plano Plurianual, Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária - 1999 a 2008 – SEMPLA/PMPV/RO, da Secretaria Municipal de Educação contendo os programas, ações e projetos desenvolvidos no período em estudo, Lei Orgânica do Município, Indicadores Educacionais da Secretaria Municipal de Educação bem como documentos oficiais com dados sobre recursos humanos, recursos pedagógicos, matrículas e rede de escolas, planos e projetos desenvolvidos.

Também se constituíram fonte significativa de informação o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e os dados do INEP: estatísticas acerca do atendimento, formação docente, entre outros. Outros documentos importantes foram as leis, decretos, diretrizes e pareceres, tanto nacionais quanto locais, que garantem direitos e orientam o atendimento da etapa da Educação Infantil.

b) Entrevistas/relatos

Em consonância com o problema e objetivos desta pesquisa trabalhamos com entrevistas únicas e temáticas, na forma de relato oral, com questões abertas que foram realizadas tendo como fundamento as orientações de Antonio Montenegro para quem,

A entrevista não se constitui como uma narrativa histórica e o depoente não constrói por meio da memória oral um relato histórico; é apenas um depoimento, uma entrevista, que não institui uma narrativa histórica com todas as suas implicações historiográficas, documentais, metodológicas e escriturais. (2008, p. 195).

Desta forma, as entrevistas apresentam as elaborações e interpretações das entrevistadas e entrevistado, sem, contudo, constituírem-se em único documento, pois para o autor

Memória não é registro, memória é construção, é elaboração. Quer dizer, um entrevistado que narra a sua memória, de alguma coisa que viveu, que passou, que experimentou, ele antes de tudo tem daquela experiência, não um registro, ele tem uma elaboração. Porque nós só registramos tomando por base nossas referências, então, como todo registro mnemônico, se dá a partir do que nós já temos acumulado que percebemos ou interagimos com o mundo ao nosso redor. (p. 195).

Consideramos a perspectiva de Montenegro na análise dos relatos coletados. Assim, os mesmos não serão apenas apresentados, mas discutidos e analisados com o apoio de outras fontes documentais, já que quando alguém relata o faz de sua perspectiva que não é puramente pessoal, mas tem algo daquilo que já apreendeu de uma dada realidade e de suas experiências pessoais. Assim não se

[...] apreende ou capta o acontecido como se ele se apresentasse positivamente de forma objetiva ou evidente diante dos seus sentidos; a memória não opera como mero registro. Você lê ou apreende o mundo com sua memória, mas o presente, o acontecido que se apresenta diante dos seus sentidos, também interfere, atua, desloca os significados que você traz como memória. Por isso a memória resulta numa construção tensa, entre o que você traz como

lembrança – e desse modo, informa a maneira de perceber, de compreender – e o que se configura diante dos seus sentidos no presente, transformando, modificando, interagindo com a memória. (p. 195).

Consideramos que, “Ao mesmo tempo, para o pesquisador poder analisar esses relatos de memória, ele precisa de outra documentação que lhe forneça um conjunto de informações históricas que dão suporte àquela memória: se foi uma greve, qual era a pauta de reivindicações [...]” (p. 196). As informações colhidas por meio das fontes documentais já citadas foram importantes tanto no momento da coleta das entrevistas, como auxílio às intervenções, bem como na análise das políticas públicas implementadas a partir do conteúdo das mesmas.

Portanto, a partir das considerações de Montenegro (2008), o relato de memória foi fonte para que pudéssemos, em diálogo com a teoria, e a partir do cruzamento com outras fontes, descrever o histórico do atendimento à Educação Infantil em Porto Velho, desde seus primórdios até o final dos anos de 1990. Com esse objetivo realizamos as três entrevistas citadas.

A partir do período de 1999 a 2008 nosso objetivo com as entrevistas foi desenvolver uma análise mais ampla das políticas de atendimento elaboradas e implementadas pela rede municipal de educação do Município de Porto Velho. Com esse objetivo realizamos também três entrevistas com gestores da SEMED, apresentados no quadro 3: um secretário de educação da gestão 1999/2004, uma secretária da gestão 2005/2008 e uma chefe da DIEI que atuou nesse setor no período de 2005/2008. Como de praxe, agendamos as entrevistas e comunicamos antecipadamente sobre o uso do gravador. No dia, local e horários marcados entregamos um Termo de Sessão aos colaboradores que o assinaram, estando os mesmos sob nossa guarda, juntamente com o registro digital das entrevistas para uso integral ou de suas partes, exclusivamente para pesquisa científica.

As entrevistas tiveram uma importante contribuição histórica e também para a apreensão do que pensam os gestores das duas gestões em análise sobre as políticas de atendimento à Educação Infantil, elaboradas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho em suas gestões.

c) Grupo focal

Conforme Cruz-Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 2), o grupo focal vem desde a década de 1980 sendo utilizado por pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas do conhecimento, enquanto técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.

Os autores lembram que a escolha desta técnica condiciona-se à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletadas. No entanto ressaltam que “esta relação entre métodos e técnicas não deve gerar desleixo nos pesquisadores, nem o sentimento de que a técnica e o seu uso dispensam um estudo metuculoso, podendo ser aplicada por qualquer membro da equipe com um mínimo de conhecimento ou experiência.” (p. 3).

Na pesquisa social o que se pretende com os grupos focais é observar como os participantes especialmente selecionados respondem às questões da pesquisa para que, posteriormente, os dados possam ser teoricamente interpretados.

O objetivo do grupo focal é de "estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem", sendo uma de suas características centrais, "uma sinergia que emerge da interação social", o que, para ele, significa ser o grupo mais do que a soma das partes. (GASKELL, 2002, p. 75). O importante, para o autor, é explorar o espectro de opiniões e as diferentes percepções e pontos de vista sobre o tema em estudo. Cruz-Neto, Moreira e Sucena (2002), conceituam o grupo focal como uma técnica de pesquisa,

[...] na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (p. 5).

Para os autores, um grupo focal, considerando suas especificidades, deve ser constituído de no mínimo quatro e no máximo doze pessoas, selecionadas dentro da população-alvo estudada. As pessoas devem ser convidadas com antecedência e informadas sobre os objetivos da pesquisa, além de que é importante que sejam comunicadas da presença outras pessoas envolvidas na organização do grupo focal e da gravação e filmagem.

Para atingir os objetivos deste estudo organizamos duas sessões de grupos focais, com os dois grupos de sujeitos escolhidos: um grupo focal com professoras e um grupo focal com diretoras escolares. Para a realização dos grupos focais, alguns passos foram seguidos, pois são imprescindíveis ao bom desenvolvimento da técnica: escolha dos participantes; planejamento das sessões (elaboração do roteiro); escolha do local; preparação do material; transcrição.

Visando a melhor condução do grupo e em conformidade com os objetivos que pretendíamos alcançar, elaboramos dois roteiros (Apêndices B e C): um para os gestores das escolas municipais e um para as professoras da Educação Infantil. Cada roteiro foi composto de três partes: a) Temáticas a serem investigadas; b) Objetivos; c) Questões orientadoras. Procedemos da mesma forma que para a realização das entrevistas: marcamos as sessões e comunicamos antecipadamente sobre a utilização do gravador. No dia das sessões entregamos um Termo de Sessão e as colaboradoras o assinaram, estando as mesmas sob nossa guarda. No Termo as colaboradoras autorizaram a utilização de suas falas no todo ou parte.

3.4.5 Procedimentos para organização e análise dos dados empíricos

Para nos orientarmos na organização e análise dos dados coletados a partir das entrevistas e grupos focais nos inspiramos nas orientações metodológicas da Análise de Conteúdo, tendo como referência as contribuições de Laurence Bardin (1995), que define o termo análise de conteúdo como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

As técnicas aplicadas na Análise de Conteúdo (do cálculo de frequências à extração de estruturas traduzíveis em modelos) têm em comum uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 1995, p. 9). Interessa muito à análise de conteúdo o que está escondido, o latente, ou seja, o que está nas entrelinhas, que não aparece explicitamente no conteúdo do dito como o potencial de inédito (o não dito), em qualquer mensagem. A análise de conteúdo enfatiza os conteúdos das mensagens, privilegiando as formas de linguagem escrita e oral. Assim, nos inspiramos nesse método como uma possibilidade promissora para a análise do conteúdo extraído das entrevistas e grupos focais.

CAPÍTULO IV

LÁPIS, FLECHA, CHOCALHO, CIDADE, RIO: política de Educação Infantil em Porto Velho – história, memória e direito



Foto: Mário Venere

Figura 3: EFMM – Trem em movimento - Porto Velho/RO.

O trem, roncando, badalando, apitando, crepitando, varava a floresta pelluda e ia acordar com o fragor apocalypico da sua disparada o silêncio verde da solidão amazônica. Os meus olhos curiosos iam collocando sem ordem, na moldura quadrada da portinhola do vagão, as imensas paizagens da estrada. As árvores, as pedras, os igapós, atropelando-se confusamente, n'uma fuga desordenada, desfilavam deante dos meus olhos curiosos.

- Aqui ainda não existe um filho da terra maior de 10 anos.

Os que nascem em Santo Antônio, em geral morrem aos 9.

(PEREGRINO JUNIOR, 1936).

4.1 Rondônia e Porto Velho: o começo de uma história

Vários autores e autoras⁴¹ têm abordado aspectos da história geral e da história da educação em Rondônia: alguns são mais abrangentes, outros estudam um município em específico ou, ainda, algum aspecto bem delimitado, mas todos e todas contribuindo significativamente para o registro histórico.

No intuito de reunir estas informações com vistas a sistematização de dados, e analisar as políticas de atendimento à Educação Infantil, abordaremos inicialmente, aspectos históricos da constituição do Estado de Rondônia e da educação infantil nele desenvolvida, compreendendo o período iniciado em 1943 – quando foi criado o Território Federal do Guaporé - até os anos de 1990 quando já havia sido transformado em Estado de Rondônia, promulgada a Constituição Federal de 1988, a Constituição do Estado de Rondônia e a Lei Orgânica do Município de 1990.

O objetivo foi construir um retrospecto histórico das ações voltadas para o atendimento à Educação Infantil no início da colonização do Estado de Rondônia, com recorte para o atendimento à Educação Infantil em Porto Velho.

Além da consulta às pesquisas já desenvolvidas, buscamos informações em fontes orais, como as de Elmeri Borges de Lima, Josélia Gomes Neves e Terezinha Nina Paes, por meio de relatos orais. Todas, além de terem exercido a docência nesse período, ocuparam funções na área técnico-pedagógica na Divisão de Ensino Pré-Escolar da Secretaria de Educação do Território Federal de Rondônia (posteriormente Estado de Rondônia) e, no caso de Josélia Gomes Neves, também atuou nessa função na Divisão de Educação Pré-Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho.

Com Kulhmann Jr. (1998, p. 13) entendemos que

[...] o estudo do passado pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional. É mostrar que as propostas para o agora não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica.

⁴¹ Castiel (1990), Lima (1998), Fonseca (1998), Hugo (1991), Teixeira (1998); Diegues (1999), Medeiros (2004), Galeano (2005), Gomes (2007) e Matias (1998; 2007).

A história do Município de Porto Velho confunde-se com o início da história do próprio Estado, já que foi ele o palco de “desenvolvimento” inicial do, hoje, Estado de Rondônia. Este tem em sua memória muitas histórias construídas. Histórias que vão do horror e trágico – entre outras, como aquelas ligadas à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré; à devastação das florestas e assassinato dos povos indígenas, justificado pela necessidade de um modelo de desenvolvimento econômico do Território/Estado; desumanização do ser humano e destruição do espaço natural em virtude dos garimpos, e; os conflitos e massacres na luta dos pequenos agricultores pela terra – até às conquistas - como a resistência e luta dos, também, povos indígenas pelos seus direitos e pela manutenção de suas culturas; a luta incessante dos migrantes por vida e dignidade.

O movimento de resgatar na história o atendimento à educação infantil levou-nos a retomar um pouco a história deste Estado de Rondônia e do Município de Porto Velho que já passaram por diferentes ciclos econômicos, com impactos mais negativos que positivos para a infância, tanto para as crianças já habitantes como para as migrantes de outras regiões do país.

Quanto aos ciclos, ressaltamos que não nos parece coisa do passado, e nem o Estado está isento de passar por outros novos ciclos. Hoje, já avançados alguns anos do século XXI, parece que se pode falar de um novo ciclo: o ciclo das usinas hidrelétricas do Rio Madeira. As características e motivações que levam o Brasil a investir na construção das hidrelétricas não nos parecem tão diferentes dos momentos anteriores de exploração dessas terras.

A ocupação e colonização da Amazônia (e das terras que hoje são de Rondônia) foram motivadas tendo como base a “necessidade” de um grande número de grupos e indivíduos interessados na exploração e acumulação de riquezas. A Amazônia apresentava como potencial produtivo, nos primeiros tempos, o extrativismo vegetal e mineral: no vale do Madeira, a coleta de drogas do sertão (cacau nativo, canela, cravo, salsaparrilha, urucum, quina, anil, baunilha e óleo de copaíba) e no vale do Guaporé prevaleceu a extração do ouro e de produtos vegetais como as drogas do sertão, além da comercialização de indígenas como escravos. Os indígenas também representavam a principal mão-de-obra na coleta dos produtos vegetais da floresta, já que esta era por eles muito conhecida e os mesmos tinham grande habilidade para se deslocar no meio da vegetação.

Conforme Medeiros (2004), com o desenvolvimento alcançado no final do século XVIII e início do século XIX, com a revolução industrial e com ela o surgimento da máquina a vapor iniciou-se no Brasil a era da construção de ferrovias. Como uma das vias para se chegar a outras cidades da Amazônia era a fluvial, descendo os rios Guaporé, Mamoré, Madeira e Amazonas até a Cidade de Belém do Grão-Pará - neste percurso havia uma distância de 420 km com nada menos que 20 cachoeiras -, em 1883 o governo brasileiro nomeou duas comissões para analisar a possibilidade de construção de uma ferrovia na região do rio Madeira.

Junte-se a este fato, o de que a Bolívia havia, em 1825, conquistado sua independência e passou a articular uma saída via Madeira-Amazonas que desse acesso ao Atlântico. A idéia era construir uma estrada de ferro que se desviasse do trecho das cachoeiras dos rios Mamoré e Madeira. Assim, em 1870 o Brasil assinou um tratado de relações comerciais e diplomáticas com a Bolívia no qual assumia o compromisso de construir uma ferrovia visando resolver a situação problemática enfrentada pelo transporte fluvial.

Em 28 de novembro de 1907, após duas frustradas tentativas de construção da ferrovia por parte da Bolívia, a empresa *Madeira-Mamoré Railway*, dirigida pelo Senhor Percival Farquhar, recebe autorização do governo brasileiro para funcionar no Brasil.

Assim, após tantas tentativas e, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, em 30 de agosto de 1912 a obra da ferrovia foi concluída, com uma extensão de 366 quilômetros que ligava Porto Velho a Guajará-Mirim, esta situada no Vale do Mamoré, na fronteira com Bolívia.

Em 1912, ano de conclusão da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o Brasil alcançava a condição de maior exportador e produtor da borracha. Com a sua conclusão e com a perspectiva de crescimento local, em 2 de outubro de 1914 o governador do Estado do Amazonas, Jonathas de Freitas Pedrosa, sancionava a Lei nº 757 que criava o Município de Porto Velho, sendo este pertencente ao Estado do Amazonas. O município foi oficialmente instalado em 24 de janeiro de 1915.

Porém, como a história não é linear, logo após a conclusão da E.F.M.M. iniciava-se uma crise no comércio de exportação, com profundos reflexos na economia brasileira.

Em 1913 a borracha produzida na Amazônia começou concorrer com novos produtos asiáticos (inclusive a borracha) que além de apresentarem melhor

qualidade e quantidade, tinham um custo mais baixo. O preço mundial da borracha caía para a quarta parte do valor. No ano de 1919, o Brasil, que havia usufruído do monopólio da borracha, abastecia apenas a oitava parte do consumo mundial. “Meio século depois, o país compra no estrangeiro mais da metade da borracha de que necessita”. (GALEANO, 2005, p. 120).

O declínio do primeiro Ciclo da Borracha freou o avanço demográfico daquele período, que voltou a crescer a partir de meados do mesmo século (XX) com muito mais força, iniciando o denominado *Segundo Ciclo da Borracha*. Este teve início nos anos de 1940, quando, no período da Segunda Guerra Mundial, a borracha da Amazônia voltou a ocupar um novo lugar.

Os japoneses ocuparam a Malásia e as potências aliadas buscavam outras formas de se abastecer de borracha. Brasil e Estados Unidos haviam assinado o *Tratado de Washington* que visava, entre outros aspectos, a reativação dos seringais. (MEDEIROS, 2004).

Com o novo impulso da produção da borracha, o aumento da população e a necessidade sentida pelo governo federal de proteger as fronteiras do Brasil, o governo, estrategicamente, cuidou da criação do Território Federal do Guaporé, em 13 de setembro de 1943, que em 1956, passou a ter a denominação de Território Federal de Rondônia⁴².

Os anos de 1960 e 1970 ficaram marcados pelas construções de muitas estradas. Também nesse período Rondônia foi palco de vários projetos de assentamentos e aberturas de estradas, coordenados pelo Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que posteriormente transformou-se em Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Estaria efetivada a ação ocupacional nas áreas de fronteiras. De lá para cá transformações sociais, culturais, políticas, administrativas e econômicas continuaram acontecendo, o que culminou com a passagem, em 1981, de Território Federal de Rondônia para Estado de Rondônia, instalado no dia 04 de janeiro de 1982.

O Estado teve um crescimento populacional desenfreado, principalmente nos anos de 1970 e 1980, conforme se pode perceber no quadro 7:

⁴² Homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon que coordenou a abertura da BR 364, que liga Cuiabá a Porto Velho/RO.

Ano	População (Total)	Cidade (%)	Campo (%)
1950	36.935	37,40	62,60
1960	69.792	43,26	56,74
1970	111.064	53,63	46,37
1980	491.069	46,54	53,46
1991	1.132.692	58,21	41,79
1996	1.231.007	62,00	38,00
2007	1.453.756	64,11	35,89

Quadro 7: Evolução da taxa populacional do Estado de Rondônia no período de 1950 a 2007.

Fonte: Censo demográfico 1940-1991. Rio de Janeiro: IBGE, 1950-1997; Contagem da população 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. v.1: Resultados relativos a sexo da população e situação. Contagem da população em 2007 (IBGE, 2008).

Esse crescimento populacional teve início em 1970, quando o governo brasileiro deu início ao Programa de Integração Nacional (PIN) que incluía um esquema de colonização para a Bacia Amazônica. À medida que a notícia dos assentamentos do INCRA e o acesso a solos considerados férteis em Rondônia se espalharam pelo país as taxas de imigração no território começaram a crescer, forçando o INCRA a acelerar o processo. Por volta de 1974 o INCRA já distribuía lotes a mais ou menos 4.000 famílias (DIEGUES, 1999, p. 101).

A aceleração da migração foi considerada, entre outros fatores, como consequência imediata do asfaltamento da Rodovia Porto Velho-Cuiabá e de outras estradas. Outro fator de migração foi a campanha feita pelo governo de Rondônia retratando o novo estado como o “*El Dorado*” na região Amazônica para agricultores sem-terra e outros tantos marginalizados da sociedade. Também outro fator considerado relevante para o aumento da migração foi a crise econômica atravessada pelo país em meados dos anos de 1980. Muitas pessoas das áreas urbanas das regiões do centro-sul migraram para Rondônia em busca de trabalho e com ilusão do ouro em garimpos recentemente descobertos, além de outras atividades agrícolas.

Em 1975 Rondônia, ainda território, contava com apenas dois municípios: Porto Velho e Guajará-Mirim. Nesse ano foram criados mais cinco: Cacoal, Ariquemes, JI-Paraná (inicialmente chamado de Rondônia), Pimenta Bueno e Vilhena, todos no eixo da BR-364. Até 1980 a imigração era predominantemente rural, mas em 1980 começa a imigração urbana, e somente no primeiro semestre de 1982, migraram para Rondônia 12.679 pessoas das quais 21% era do Estado do

Paraná. (MEIRELES, 1983). Quando foi criado, em 1981, o Estado de Rondônia constituía-se de 13 municípios⁴³. Hoje está dividido em 52 municípios, conforme figura 4, alguns com população bem pequena, como é o caso de Pimenteiras do Oeste, com 2.358 habitantes, enquanto a Capital, Porto Velho, chega a 369.345 habitantes, mas a maioria dos municípios tem uma população entre 10.000 e 20.000 habitantes⁴⁴.

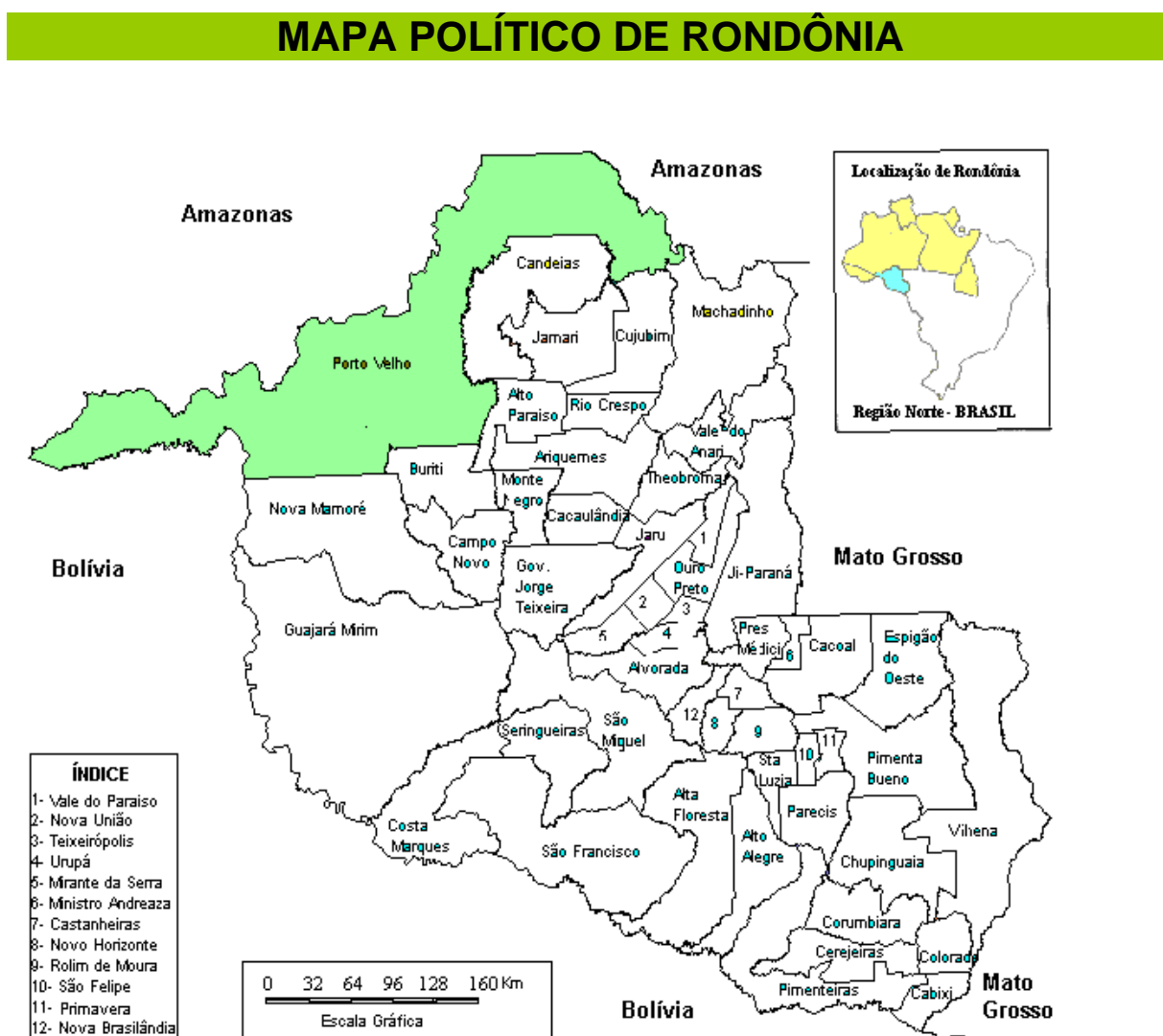


Figura 4: Mapa político do Estado de Rondônia.
Fonte: SEDUC/Projeto Açaí/Educação Indígena

Rondônia é o terceiro maior estado em extensão territorial da Região Norte e possui uma população total de 1.453.756 habitantes, sendo 64,11% da cidade e

⁴³ Porto Velho (a capital), Guajará-Mirim, Ariquemes, Jarau, Ouro Preto do Oeste, Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Espigão do Oeste, Pimenta Bueno, Vilhena, Colorado do Oeste e Costa Marques.

⁴⁴ Disponível em www.ibge.gov.br/cidades. Contagem da população em 2007.

35,89% do campo. Ainda, do total da população 51,32% é masculina e 48,68% é feminina. (IBGE, 2007).

As populações indígenas, quase dizimadas, resistiram, e hoje o Estado de Rondônia conta com 29 comunidades, distribuídas em 23 Terras Indígenas. Conforme Neves (2009), essas terras representam um total de 20,82% da área do Estado, com uma população estimada em aproximadamente onze mil pessoas e o registro de 38 etnias.

Não poderia deixar de ressaltar, ainda, o aspecto cruel da colonização, evidenciado pela citação abaixo, registrada em um relatório por um integrante da Comissão Rondon, que mostra o quanto também as crianças indígenas sofreram, foram mortas e massacradas nesse processo de ocupação das terras de Rondônia.

Apanhado, o menino fez todos os gestos pedindo misericórdia, mas em vão. Porque um homem não tardou a consumir o hediondo assassinato, sangrando a facão a pobre criança. (BARBOSA, 1922, p. 27).

Além das crianças, também as mulheres (ou as meninas) eram violentamente massacradas nos conflitos entre os povos indígenas e os recém-chegados. De acordo com Meireles (1983, p. 56), as mulheres eram arrancadas violentamente do convívio dos seus, às vezes estupradas ou mesmo negociadas, trocadas por utensílios domésticos panelas, facas ou espingardas.

Todo esse processo de ocupação das terras que hoje formam o Estado de Rondônia foi também o mesmo que fez surgir o Município de Porto Velho e, dessa forma, podemos afirmar que a história do município se confunde com a história do Estado. Matias (2007)⁴⁵, registra que a cidade de Porto Velho teve sua origem

[...] da vila ferroviária Porto Velho de Santo Antonio, fundada no dia 04 de julho de 1907, por ocasião do início das obras da ferrovia Madeira-Mamoré em território do estado do Amazonas. A ferrovia, cujo cronograma determinava sua construção em território do estado de Mato Grosso, passava, a partir dessa data, a interligar os dois Estados, Amazonas e Mato Grosso, por decisão do engenheiro brasileiro Joaquim Catramby, através de negociação com o governo do Amazonas, sob a orientação do empresário norte-americano, engenheiro Percival Farquhar, que havia constituído a empresa The Madeira-Mamoré Railway Company Limited, com sede na cidade de Portland, estado do Oregon, EUA. (s.p).

⁴⁵ Disponível em: < <http://www.estadaodonorte.com.br/canal> >. Acesso em 29-08-2009. Outros autores já desenvolverem este estudo:

Visando garantir a organização político-administrativa em função de seu crescimento, em 02 de outubro de 1914, através da Lei 754, foi criado o município de Porto Velho, cujo nome, que já batizado pela população residente, permaneceu o mesmo. Desmembrou-se definitivamente da comarca de Humaitá, pertencente ao estado do Amazonas. O primeiro superintendente municipal, o major engenheiro do exército Fernando Guapindaia de Souza Brejense, encarregado de realizar a primeira eleição no ano seguinte, tomou posse em 04 de janeiro de 1915.

As primeiras eleições para prefeito e vereadores, em Porto Velho, ocorreram em 1º de dezembro de 1916, seguidas por outras em 1919, 1922 e 1926. Matias (2007) ressalta que no período entre 1930 e outubro de 1984 não ocorreram eleições para prefeito e vice-prefeitos. Em 15 de novembro deste último Porto Velho voltou a eleger seus representantes municipais.

Em setembro de 1943 Porto Velho deixou de pertencer ao Estado do Amazonas e passou a ser a capital do novo Território Federal do Guaporé, criado nessa data. Com a transformação do território em estado, pela Lei Complementar 041, de 22 de dezembro de 1981, instalado em 04 de janeiro de 1982, Porto Velho manteve a condição de capital⁴⁶. Está situada geograficamente no Noroeste brasileiro, à margem direita do Rio Madeira, afluente do Rio Amazonas.

O clima da cidade é equatorial quente-úmido, com temperaturas que variam entre 25° C a 40° C. (MATIAS, 2007), tendo o município uma área territorial de 34.069 km². Sua população, em 2000, totalizou 334.661 habitantes, sendo que 273.709 pessoas na área urbana, e em 2007, 369.345 habitantes e, desse total, 304.228 pessoas estão na área urbana. A estimativa da população de acordo com dados do IBGE, para o ano de 2009 é de um total de 382.829 habitantes na capital. De acordo com Matias (2007), desse contingente populacional, 81,74% está na cidade e apenas 18,26% no campo.

⁴⁶ Os limites do município estão assim definidos: ao Norte, Noroeste e Nordeste com o Estado do Amazonas; Sudeste com os Municípios de Cujubim, Machadinho e Candeias do Jamari; Leste com os Municípios de Candeias do Jamari e Alto Paraíso; Sul com os Municípios de Campo Novo e Nova Mamoré; Oeste com o Estado do Acre e República da Bolívia. (PORTO VELHO, 2005).

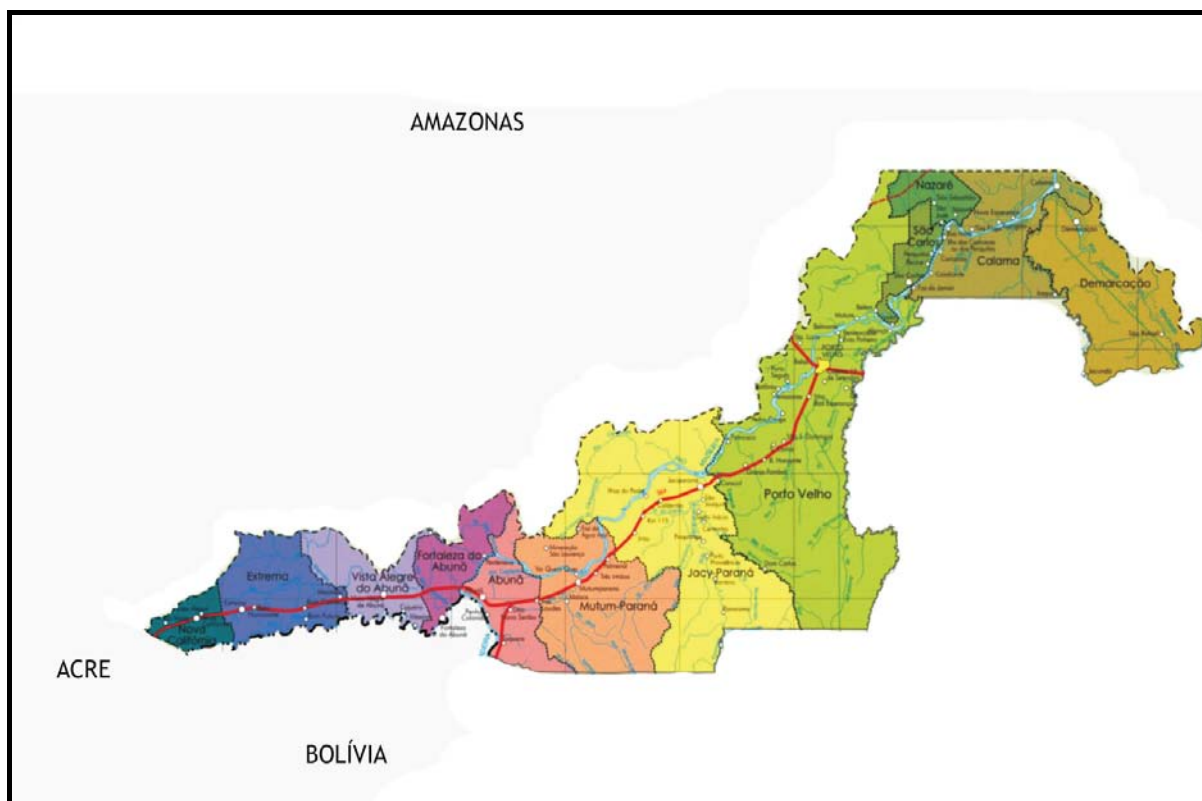


Figura 5: Mapa do Município de Porto Velho

Fonte: Secretaria de Planejamento e Coordenação de Porto Velho - SEMPLA

No ano de 2004 a sede⁴⁷ detinha 80,64 % de toda a população do município seguido pelo Distrito de Extrema com 1,48 %, enquanto os demais não chegavam a 1% de participação total. A densidade demográfica era de 11,17 habitantes por quilômetro quadrado neste mesmo período. (PORTO VELHO, 2005).

De acordo com os dados apresentados em 2010 pelo Tribunal Regional Eleitoral (TER), o município conta com 276.275 mil eleitores, sendo 135.081 do sexo masculino e 141.194 do sexo feminino. Em relação à economia, o município de Porto Velho concentrou 30% do PIB e 24,4% da população do Estado na série 2002-2006⁴⁸.

⁴⁷ O Município de Porto Velho (02/10/1914) está subdividido em 11 distritos, aqui apresentados na seguinte ordem: nome do distrito, data de criação e distância em relação à Sede distrital que é a Cidade de Porto Velho: Abunã (17/04/1945), 222km; Calama (17/04/1945), 140 km; Jacy-Paraná (17/04/1945), 87 km; Vista Alegre do Abunã (22/12/1981), 266 km; Fortaleza do Abunã (21/11/1985), 240 km; Mutum-Paraná (21/11/1985), 164 km; São Carlos (21/11/1985), 100 km; Nova Califórnia (21/11/1985), 350 km; Nazaré (26/06/1997), 130 km; Demarcação (26/06/1997), 270 km; Extrema (05/01/1998), 320 km.

⁴⁸ Relatório elaborado pela Secretaria do Estado de Planejamento e Coordenação Geral, de Rondônia (RONDÔNIA, 2009).

Em relação à morbidade e natalidade, em 2003 foram 7.235 nascidos vivos, com um índice de natalidade de 602/mês e 229 óbitos, com um índice de mortalidade de 20/mês. Doenças infecciosas, transmissíveis e epidemiológicas, são as principais causas da mortalidade infantil, com um coeficiente geral de óbitos/1.000 habitantes, atingindo o índice de 1,66% ao ano, em 2.003. Mas registrou ainda 31 mortes de crianças entre 1 e 4 anos, seguida ainda por 17 mortes em crianças de 5 a 9 anos. (PORTO VELHO, 2005 - PPA 2006-2009).

4.2 A Educação Infantil em Porto Velho do século XX: história de ausências

O conjunto da legislação proposta a partir do final dos anos de 1980⁴⁹ foi, sem dúvida, o mais significativo para a educação brasileira. Tal significância refere-se tanto às modificações produzidas - que atingiram basicamente todos os setores da educação - na estruturação do sistema nacional, e na garantia de direitos, quanto às possibilidades deixadas para os sistemas promoverem alterações em suas estruturas e formas de organização. Em se tratando da Educação Infantil, esta é declarada como direito das crianças e de suas famílias e dever do Estado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, e, seguidamente, na LDB nº 9394/1996, no artigo 4º.

No final do século XIX e início do século XX a infância e a sua educação integraram os discursos sobre a edificação dessa sociedade. As primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil foram implantadas durante as duas décadas iniciais do século XX. A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância, como medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino. (KUHLMANN Jr., 1998).

Rondônia também traz em sua história um pouco desse percurso, embora tardio. Das três primeiras décadas do século passado não se encontram registros de educação escolar voltada para as crianças menores de sete anos. É somente a

⁴⁹ Destaca-se: a Constituição Federal de 1988 (e as Emendas Constitucionais 14/1996 e 53/2006), a LDB nº 9.394/96 de 1996, que reorganiza o sistema educação no Brasil, a Lei nº 9.424/1996 (Lei do FUNDEF), que regulamenta o financiamento para o Ensino Fundamental, e Lei 11.494/2007 de 20/06/2007 (Lei do FUNDEB), que regulamenta o financiamento para a Educação Básica.

partir de 1930, com a iniciativa privada, que podemos falar em educação escolar para as crianças até seis anos de idade.

Como no início do século as terras que hoje são de Rondônia pertenciam aos Estados do Amazonas e Mato Grosso a educação nas localidades de Santo Antônio, Porto Velho, Guajará-Mirim⁵⁰ e demais povoados estava sob a responsabilidade daqueles Estados. No entanto, o atendimento e acompanhamento eram precários, e as justificativas para o descuido por parte do poder público pautavam-se na distância e no difícil acesso à região.

A primeira escola criada em Rondônia data do ano de 1913, construída na localidade de Santo Antônio, a sete quilômetros de Porto Velho. Até então, mesmo com a existência de crianças, filhos e filhas dos seringueiros, seringueiras e de imigrantes que vieram para a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o poder público, neste caso dos Estados de Mato Grosso e Amazonas, estava completamente alheio a tal aspecto. (LIMA, 1987).

Em 1915 foi criada a primeira escola pública em Porto Velho, denominada de *Escola Mista Municipal* (LIMA, 1987), mas a educação pública oferecida ficava muito aquém da necessidade da população em idade escolar. Isso mostra que o processo ocupacional do Estado Rondônia não foi devidamente planejado com ações sociais em geral, e educacionais em especial. Porém, com a quase completa ausência de políticas públicas voltadas para o atendimento à educação escolar, a educação religiosa, aos poucos, foi ocupando os espaços. Após essas escolas, outras foram criadas⁵¹.

Com a criação do Território a educação passou para uma nova fase um pouco mais positiva. Visando organizar os serviços públicos locais, o governador, em 25 de fevereiro de 1944, criou o Departamento de Educação e, através do Decreto Territorial n. 13, de 10 de abril do mesmo ano, aprovou seu regimento, mas que foi alterado no ano seguinte, através do Decreto-lei Federal 7.772.

⁵⁰ Em 10 de abril de 1929 a cidade de Guajará-Mirim passou à condição de município. As primeiras escolas foram criadas por Monsenhor Francisco Xavier Rey (Dom Rey - Primeiro Bispo Prelazia). Antes dessa data não existiu qualquer tentativa por parte do setor público no sentido de organizar um sistema de ensino. Da mesma forma que em Porto Velho, quem tinha condições financeiras mandava os filhos e filhas estudar em outras cidades, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, e muitos eram mandados para a Europa, Estados Unidos o Oriente Médio: Líbano, Turquia, entre outros. (TEIXEIRA; FONSECA, 1998).

⁵¹ Consultar relação das escolas criadas no Município de Porto Velho no período de 1913 a 1970. (APÊNDICE D).

Desta forma, o órgão responsável pela organização do Sistema de Ensino do Território Federal do Guaporé, o Departamento de Educação, passou a se chamar Divisão de Educação, e um novo regimento foi aprovado em 1948. (GOMES, 2007)⁵².

Foram criadas várias escolas particulares na primeira metade do século XX, porém tiveram curta existência, pois a desvalorização da borracha no mercado internacional levou a Amazônia a enfrentar uma forte crise, cuja consequência foi o abandono da região. Conforme informações de Lima (1998), um Ofício nº 145, de 10 de abril de 1946 informava que em 1945 havia 27 escolas Públicas no Território Federal do Guaporé e atendiam um total de 1.240 alunos. Dos estabelecimentos criados até meados do século, mantiveram-se funcionando as escolas Salesianas, o Instituto *Nossa Senhora do Calvário*, e uma instituição pública, o Grupo Escolar Estadual *Barão de Solimões*.

Segundo Vitor Hugo (1991), no início do século as crianças, adolescentes e jovens, cujos pais eram de “alta categoria”, ou seja, pessoas de posses saíam para estudar fora do território, em outros países ou no Rio de Janeiro e Manaus, por exemplo. Por essa razão, a educação ficava por conta da iniciativa privada e da igreja. Segundo o autor, as escolas públicas, as poucas existentes, “eram puras ficções”, pois segundo ele, os alunos e alunas faltavam muito às aulas. Havia uma reclamação geral sobre essa questão. No entanto, diz ele, se os alunos faltavam muito – “oscilavam de modo pavoroso”-, “[...] as professoras eram as primeiras a dar o exemplo de faltas contínuas, com pouca ou nenhuma atenção à sua missão”. (HUGO, 1991, p. 21).

Inferimos que a precariedade estava tanto na falta de escolas como nas condições físicas e pedagógicas daquelas existentes, incluindo o problema da falta de pessoas habilitadas para o trabalho docente, já que a primeira turma formada na região foi a do *Instituto Nossa Senhora do Calvário*, iniciada em 1930, por Francisco Xavier Rey (Primeiro Bispo da Prelazia).

⁵² Com essa reorganização a Divisão de Educação passou a ser constituída pelos seguintes órgãos: Turma da Administração; Secção de Ensino; Secção de Difusão Cultural; Secção de Assistência ao Escolar. Destacamos a Secção do Ensino que era composta pelos seguintes setores: Ensino Primário (pré-primário, elementar e complementar); Ensino Normal (formação de regentes do Ensino Primário e de Cursos de Aperfeiçoamento do Magistério); Ensino Supletivo (Curso de Alfabetização, Curso de Continuação Missões Pedagógicas Itinerantes; Ensino Profissionalizante (patronatos); e Ensino secundário

Destacamos na pesquisa realizada por Gomes (2007, p. 82) que em 1944 havia três unidades escolares no recém criado Território Federal do Guaporé, localizadas no município de Porto Velho, que ofereciam educação pré-primária (como era chamado o atendimento às crianças menores de sete anos), sendo que uma delas era pública e duas eram da iniciativa privada⁵³.

A primeira instituição a atender crianças menores de sete anos de que se tem registro foi o *Colégio Nossa Senhora Maria Auxiliadora* que em 1930 começou a funcionar e a oferecer o Ensino primário - 1ª à 4ª -, alfabetização (chamado de preliminar) e o Jardim de Infância, entre outras modalidades.

O *Curso Normal Regional Carmela Dutra*, iniciado em 1947, oferecia o ensino correspondente ao Primeiro Ciclo do Curso Normal e tinha também, como anexo para demonstração de práticas de ensino, um Jardim da infância. Além destes, em 1940 o *Instituto Nossa Senhora do Calvário*, Criado pelo Bispo Dom Xavier Rey, em Guajará-Mirim, atendia meninas de 7 a 14 anos, moradoras do Vale do Guaporé, mas também havia crianças de 6 anos, conforme relato e caso de Izabel Oliveira de Assunção (GOMES, 2007). Mesmo o instituto não sendo específico e habilitado para o atendimento à pré-escola, atendeu crianças menores de sete anos.

Já mais próximo do final da década de 1940 tem-se o registro de que no *Grupo Escolar Barão de Solimões*, público, foi instalado o Jardim de Infância, em 12 de abril de 1949, pelo Governador Joaquim de Araújo Lima. Estes são, até então, os únicos registros que se tem de atendimento às crianças pequenas até meados do século passado.

No entanto, o documento *Diretrizes para a Educação Infantil – Estrutura, Organização e Funcionamento*, elaborado em 1997 pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC) registra que em Rondônia o início do atendimento à Educação Infantil pública data dos anos de 1950, quando foram criados dois Jardins de Infância públicos: o *Jardim de Infância Central*, no centro da cidade, que atendia cerca de 200 crianças na faixa de 4 a 6 anos, mas que funcionou durante poucos anos; o *Jardim de Infância Murilo Braga*, criado em 1957, passando posteriormente a funcionar como escola de Ensino Fundamental (na época primário, 1ª a 4ª série).

Observa-se que, se até a década de 1950 o atendimento às crianças menores de sete anos praticamente inexistiu, tal realidade não foi diferente nas duas décadas

⁵³ Ver Apêndice D.

seguintes, conforme se pode observar nos quadros de 8 a 10. Seria até destoante, com o olhar de hoje, falar em qualidade da educação naquela época, já que a precariedade era total.

Estado de Rondônia - 1944 a 1998										
Educação Infantil* - Unidades Escolares										
ANO	Total		Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo
1944	3	—	1	—	—	—	—	—	2	—
1946	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1955	5	—	—	—	2	—	—	—	3	—
1972	3	—	2	—	—	—	—	—	1	—
1973	5	—	4	—	—	—	—	—	1	—
1976	7	—	2	—	—	—	—	—	5	—
1977	8	—	2	—	—	—	—	—	6	—
1978	20	—	4	—	—	—	—	—	16	—
1979	25	—	5	—	—	—	—	—	20	—
1980	36	—	5	—	—	—	7	—	24	—
1981	56	—	—	—	—	—	33	—	26	—
1982	103	—	—	—	—	—	60	—	43	—
1983	97	—	—	—	—	—	76	—	21	—
1984	127	—	2	—	—	—	99	—	26	—
1988	224	56	1	—	51	5	129	48	43	3
1989	276	72	—	—	149	16	78	51	49	5
1991	303	70	1	—	167	34	72	33	63	3
1992	484	140	—	—	199	23	201	114	84	3
1993	405	60	—	—	200	21	130	36	75	3
1994	454	—	1	—	202	—	161	—	90	—
1995	495	—	3	—	201	—	179	—	112	—
1996	491	—	7	—	200	—	167	—	117	—
1997	496	—	—	33	194	61	173	2	129	—
1998	459	—	—	23	148	56	160	4	151	—

Quadro 8: Nº de escolas que atendiam à educação infantil Estado de Rondônia – 1944 a 1998

Fonte: Organizado pela autora com dados do Censo INEP - 1946 a 1999.

*Observações sobre a nomenclatura: Até 1955 - Pré-primário Infantil; De 1971 até 1996 - Até 3 anos = Maternal e Jardim; 4 a 6 = Pré-escola; A partir de 1997 - 0 a 6 = Educação Infantil (03 anos = Creche; 4 a 6 = Pré-escola).

Os números apresentados nos informam o quantitativo de escolas em Rondônia. Não localizamos no censo os anos que não aparecem no quadro, de onde se infere que não houve registros sobre a educação infantil (pré-primário ou pré-escolar) nesse período por não haver, de fato, atendimento. Observa-se que de 1944 a 1972 o número de escolas é mínimo e quase totalmente da iniciativa privada.

De 1972 até 1979 aparecem as escolas públicas, porém em número bem reduzido. Somente nos anos de 1980 é que vão aparecer escolas da rede municipal. Analisando a planilha, pode-se inferir que as escolas que apareciam como federais

provavelmente passaram para o gerenciamento da rede municipal, pois desapareceram do censo no ano em que o Território foi transformado em Estado. Houve, a partir de 1981, a ampliação do número de escolas que atendiam crianças menores de seis anos.

Veremos mais adiante, em depoimentos, que a grande maioria das escolas não era de educação infantil (ou pré-escolar), mas sim, escolas que atendiam turmas de crianças menores de 6 anos, muitas vezes nos chamados anexos da escola “X” ou “Y”⁵⁴.

Mesmo não aparecendo no Censo, segundo Brasil (1994), em 1977 a Prefeitura do Município de Porto Velho criou a Pré-escola Municipal Saul Bennesby, na área urbana, no bairro Belvedere, ainda hoje, bairro de periferia da Capital.

No entanto, o Decreto Municipal de Criação data de 1991 desta escola. Em 1993 foi ampliada e passou a ter mais de três salas de aula. Em 1994 passou a ter oito salas, o que a tornou uma das maiores escolas da Capital, e de todo o Estado de Rondônia, a oferecer exclusivamente Educação Pré-escolar.

A rede privada começou a ampliar o atendimento à Educação Infantil desde 1978. Em 1977 havia seis escolas e em 1978 saltam para 16 escolas da rede privada, conforme mostram os dados do censo do INEP, no quadro 8.

É interessante observar que em 1980, quando a região ainda era Território, aparecem somente 12 escolas públicas, mas esse número salta para 33 no ano seguinte. No primeiro ano de Estado, 1982, esse número salta para 60, todas contabilizadas como municipais, embora haja registros de que algumas escolas eram da rede Estadual.

⁵⁴ Em Rondônia existiam dois tipos de anexos: um funcionava junto às próprias escolas de ensino fundamental, ou fundamental e médio. O outro, evidenciando que esta situação ainda faz parte da realidade do atendimento no Brasil, e que não é caso apenas de Rondônia, funcionava aos moldes de que fala Maria Malta Campos (2006a, s.p.), comentando sobre a pesquisa publicada com o título “*Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final*.” (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006). Sobre essa questão faz os seguintes comentários: O que seriam os “anexos”? É assim: tem uma escola de ensino fundamental da prefeitura e tem aquela demanda absurda para educação infantil que eles não sabem como atender. Então, eles alugam uma casa, abrem duas ou três classes no bairro, mas que não tem estrutura para ser uma escola, para ter direção, para ter secretaria. Eles consideram, então, que aquele espaço faz parte de uma escola, que pode ser próxima ou, às vezes, é até meio longe. Esses espaços são considerados filhotes de uma escola. Esses filhotes são o que eles chamam de anexos. É um outro lugar. Os professores vão lá sozinhos todo dia, abrem a casa, cumprem o horário e vão embora. Não tem estrutura de suporte ali, o suporte está na escola supostamente oficial. E é claro que não tem uma escola ali, a situação é muito precária. Essas “escolas” foram incluídas na amostra, mas na realidade o que existe são esses anexos. É assim que funciona”.

O quadro 9 apresenta o pessoal docente lotado na educação infantil também no período de 1944 a 1998, das três esferas administrativas e também da rede particular. O registro de docentes pertencentes à rede municipal inicia-se também em 1980.

Ano	Estado de Rondônia - 1946 a 1998									
	Atuações docentes na Educação Infantil*									
	Total		Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo
1946	8	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1955	16	—	—	—	13	—	—	—	3	—
1972	40	—	38	—	—	—	—	—	2	—
1973	12	—	12	—	—	—	—	—	—	—
1976	35	—	18	—	—	—	—	—	17	—
1977	37	—	18	—	—	—	—	—	19	—
1978	85	—	22	—	—	—	—	—	63	—
1979	102	—	33	—	—	—	—	—	69	—
1980	159	—	28	—	—	—	18	—	113	—
1981	251	—	—	—	—	—	123	—	128	—
1982	397	—	—	—	—	—	235	—	162	—
1983	422	—	—	—	—	—	225	—	97	—
1984	599	—	12	—	—	—	464	—	123	—
1988	758	78	60	20	79	18	86	11	482	24
1989	895	95	53	24	76	13	101	15	593	39
1991	1 046	105	1	—	559	53	219	37	267	15
1992	1 402	188	—	—	588	43	486	131	328	14
1993	1 277	89	—	—	545	28	447	45	285	16
1994	1 423	—	3	—	561	51	507	55	351	13
1995	1 712	133	3	3	609	49	631	58	468	23
1996	1 579	155	12	7	614	73	565	70	387	5
1997	1 616	138	—	—	575	49	620	85	420	4
1998	1 572	104	—	—	497	27	587	61	487	16

Quadro 9: Atuações docente na educação infantil Estado de Rondônia 1946 a 1998

Fonte: Organizado pela autora com dados do Censo INEP - 1946 a 1999.

*Observações sobre a nomenclatura: Até 1955 - Pré-primário Infantil; De 1971 até 1996 - Até 3 anos = Maternal e Jardim; 4 a 6 = Pré-escola; A partir de 1997 - 0 a 6 = Educação Infantil (03 anos = Creche; 4 a 6 = Pré-escola).

O quadro 10, a seguir, apresenta o número de crianças na faixa de 0 a três anos matriculadas na educação infantil (pré-escolar) no mesmo período de 1944 a 1998 no Estado de Rondônia.

Segundo as Diretrizes/SEDUC (RONDÔNIA, 1997), no período de 1960 a 1972 o então Território retirou-se desse atendimento, sendo este realizado apenas pela iniciativa privada, voltando a atender crianças menores de sete anos somente em 1972, o que pode ser observado pelos dados do quadro 11.

A partir de 1955 até o ano de 1971, como já destacamos, não conseguimos localizar no censo qualquer registro sobre educação infantil. Vejamos os dados de matrícula referentes ao período de 1944 a 1998:

Estado de Rondônia - 1944 a 1998										
Matrícula na Educação Infantil* no início do ano, segundo a dependência administrativa										
	Total		Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo	Total	Campo
1944	266	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1946	175	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1955	549	—	—	—	397	—	—	—	152	—
1971	70	—	—	—	—	—	—	—	70	—
1972	334	—	287	—	—	—	—	—	47	—
1973	700	—	598	—	—	—	—	—	102	—
1974	1100	—	475	—	—	—	—	—	625	—
1975	655	—	239	—	—	—	—	—	416	—
1976	750	—	385	—	—	—	—	—	365	—
1977	883	—	466	—	—	—	—	—	417	—
1978	1919	—	554	—	—	—	—	—	1365	—
1979	2677	—	830	—	—	—	—	—	1847	—
1980	3713	—	847	—	—	—	287	—	2579	—
1981	5289	—	—	—	—	—	2512	—	2777	—
1982	11056	—	—	—	—	—	5829	—	5227	—
1983	12345	—	—	—	—	—	9791	—	2554	—
1984	15518	—	445	—	—	—	11975	—	3098	—
1989	23202	1854	—	—	13467	530	3513	1067	6222	257
1991	23103	2039	20	—	13214	1086	4246	605	5623	348
1992	33407	3632	—	—	15784	929	10820	2256	6803	447
1993	30866	1538	—	—	15881	506	9316	664	5669	368
1994	34912	2102	28	—	16097	958	11439	800	7348	344
1995	38462	283	45	45	14562	906	14370	829	9485	503
1996	32693	2168	76	40	14445	1095	11779	911	6393	122
1997	33206	2069	—	—	13930	799	12356	1170	6920	100
1998	39758	2408	—	—	13007	616	14494	1183	12257	609

Quadro 10: Matrícula na educação infantil – Estado de Rondônia – 1944 a 1998.

Fonte: Organizado pela autora com dados do Censo INEP - 1946 a 1999.

*Observações sobre a nomenclatura: Até 1955 - Pré-primário Infantil; De 1971 até 1996 - Até 3 anos = Maternal e Jardim; 4 a 6 = Pré-escola; A partir de 1997 - 0 a 6 = Educação Infantil (03 anos = Creche; 4 a 6 = Pré-escola).

A educação infantil continuou a se expandir e outros órgãos também contribuíram nesse período com essa expansão do atendimento às crianças pequenas, dentre eles a Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS - extinta), com trabalho integrado à Secretaria de Estado da Educação. Para isso, utilizavam dependências de Centros Comunitários para o atendimento nutricional, educacional, médico e odontológico às crianças. Observa-se que a preocupação era predominantemente assistencial. (RONDÔNIA, 1997).

Sobre essa questão Kuhlmann Jr. (1998, p. 167) ressalta que se a primeira característica da educação assistencialista era a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional era que a baixa qualidade do atendimento fazia parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade já lhes estaria destinado, ou seja, uma educação mais moral do que intelectual voltada para a profissionalização. Assim, à educação não caberia a emancipação e muito menos a mobilidade social, mas apenas livrar as crianças de meios considerados impróprios para o desenvolvimento moral das mesmas, e depois devolvê-las a esse mesmo meio social, o que conferia a intencionalidade de uma educação de baixa qualidade por parte do Estado.

Segundo o documento da SEDUC (RONDÔNIA, 1997), em 1982 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) teve também participação ativa, apoiando as Secretarias Municipais de Educação e a Secretaria de Estado da Educação nos programas de Educação Pré-Escolar, através de ações complementares e suplementares direcionadas para a população de baixa renda.

O atendimento à educação infantil cresceu nos anos de 1980, porém impulsionado também pelas escolas comunitárias. No caso de Porto Velho, a expansão via escolas comunitárias ocorreu, principalmente, nos bairros mais afastados do Centro da cidade, devido ao grande número de crianças em idade na faixa etária de 0 a 6 anos e ao pouco atendimento por parte da rede pública.

Temos, portanto, em nossa história da Educação Infantil da rede Municipal, evidências de que o que caracterizou o período que vai de 1930 a década de 1980, nacionalmente, conforme apontado por Kramer (1992) e Rosemberg (2003), também marcou presença em Rondônia: as ações assistencialistas e compensatórias promovidas pelo setor público.

Um aspecto interessante é que se observarmos o quadro 10, os números indicam que no período de 1981 a 1983 não houve atendimento à educação infantil pelas esferas federal e estadual. Talvez isso tenha relação com uma medida de descentralização implantada pelo Governo do Estado (apresentada nos próximos parágrafos deste texto), ou erro na organização dos dados. Mas alguns registros informam outros dados, o que pode ser observado no *Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar*, elaborado pelo MEC em agosto de 1981, onde

observamos que também o número de atendimentos deste ano não confere com os registros do INEP.

A Secretaria de Educação está dando todo o apoio necessário para a expansão da Educação Pré-Escolar no Território, a fim de oferecer esta oportunidade educacional às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Atualmente são atendidas 7.469 crianças. Foram realizados 3 treinamentos de professores para a Pré-escola, sendo um em 1980 e dois em 1981; está programado um outro treinamento para os professores do Município, que deve ser realizado ainda no corrente ano. O objetivo destes treinamentos é atualizar e aperfeiçoar o pessoal docente.

A equipe de supervisão presta assistência técnico-pedagógica às Pré-escolas através de observações, reuniões e encontros pedagógicos, fornecendo subsídios para a melhoria do processo da Educação Pré-Escolar. A clientela da rede oficial e municipal é atendida [...] através do fornecimento de suplementação alimentar, com um cardápio variado, suprimindo assim, carências nutricionais das crianças. (BRASIL, 1981, p. 64).

Em 1979, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, que no Artigo 211, § 2º propõe a municipalização da Educação Infantil – “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” -, o Estado de Rondônia já havia proposto essa forma de gerenciamento. De acordo com registros da antiga Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Velho-RO, em um livro produzido pela própria gráfica da Prefeitura, intitulado “Acheugas para a história da Educação no Estado de Rondônia” (organizado pelo professor Abnael Machado de Lima, divulgado em 1987), o Governo do Estado passou para os municípios a responsabilidade pela Educação, via municipalização, conforme se verifica no texto da obra:

O ano de 1979 é um marco na história da educação em Rondônia. Com o objetivo de fortalecer e dotar de maior autonomia os municípios, bem como agilizar as soluções dos problemas educacionais locais, o governo municipalizou o ensino de 1º grau, através do Decreto nº 1100/79 e no seguinte ano exarava o Decreto nº 149/80, municipalizando o ensino de 2º grau. (LIMA, 1987).

O Decreto aponta a municipalização do ensino fundamental como estratégia para viabilizar aos municípios maior autonomia e o seu fortalecimento em consonância com a Constituição Federal em vigor (art. 15 § 3º, alínea "f") e a Lei 5692/71 (art. 58). (TAMBORIL, 2000). É possível inferir que a intenção foi passar as responsabilidades com a educação, colocando-as a cargo dos municípios, porém estes não davam conta nem mesmo da educação infantil e do ensino fundamental

(naquele momento o 1º grau), quanto mais de ensino médio, que até hoje ainda não foi totalmente atendido, realidade evidenciada não só em Rondônia, mas em todo o país. Tamboril (2000, p. 28-29), ressalta que:

[...] neste mesmo Decreto o governo traz para si a responsabilidade de supervisionar, orientar, inspecionar as escolas dos sistemas municipais de educação, bem como o aperfeiçoamento e atualização dos professores(as) e especialistas. (art. 5º § único).

Em entrevista concedida a Tamboril (2000), José Álvaro Costa, que foi naquele ano Secretário Municipal de Educação de Porto Velho, lembra que:

[...] este foi o grande problema da municipalização, a interferência permanente do governo territorial (e depois estadual) nos rumos da educação no âmbito municipal. Além desse comando paralelo a diferença salarial entre os(as) professores(as) também dificultava o desenvolvimento das ações, já que havia no interior de uma mesma escola, professores(as) federais, estaduais e municipais, muitas vezes com diferenças salariais significativas.

No entanto, anos depois acontece algo bem contraditório: quando a Constituição Federal de 1988 propunha uma indução à municipalização do ensino fundamental e municipaliza a educação infantil, o Estado revoga sua iniciativa, através do Decreto nº 3816, de 28 de Junho de 1988. Desse momento em diante a Secretaria Municipal de Educação assume somente as escolas da rede municipal de ensino que já faziam parte do sistema antes da municipalização, em sua grande maioria, localizadas na zona rural, canalizando os seus recursos humanos e financeiros para o atendimento dos alunos e alunas matriculados e matriculadas nestas unidades escolares. (TAMBORIL, 2000).

Na Constituição Estadual de 1989 (texto original), em seu artigo Art. 192, o Estado propõe a descentralização do ensino:

O Estado adotará a descentralização do ensino, através da cooperação com os Municípios, obedecidas as seguintes diretrizes: I - atendimento prioritário à escolaridade obrigatória; II - garantia de repasse de recursos técnicos e financeiros; Parágrafo único. A cessão de pessoal do magistério para os sistemas municipais de ensino, quando houver, dar-se-á com todos os direitos e vantagens funcionais do cargo.

A rede estadual começou então ampliar seu atendimento à Educação Infantil, e em 1989 já atendia 13.467 crianças, o que superava o atendimento da rede municipal e particular, pois no total foram atendidas, nesse ano, 23.202 crianças. Em 1995 o estado de Rondônia começou a se retirar e o número total de crianças

atendidas no Estado também caiu, pois não houve, a partir dessa data, expansão de matrículas, nem por parte das municipalidades e nem por parte da rede privada. Se em 1995 o total de crianças atendidas no Estado era de 38.462, em 1998 já eram apenas 31.977 crianças atendidas.

Os depoimentos de três professoras que atuaram nas secretarias de educação, tanto municipal quanto estadual, foram importantes e significativos para a compreensão do atendimento realizado nesse período, o que passamos a apresentar no próximo item.

4.2.1 História e Memória: registros de relatos orais

Apresentamos o histórico da educação infantil em Porto Velho elaborada com o auxílio de relatos orais de três professoras, pedagogas, que desenvolveram trabalhos na área da docência e coordenação da etapa da Educação Infantil em Porto Velho no âmbito da SEDUC e da SEMED. Os relatos foram fundamentais para o registro de informações, no todo ou em parte, não localizadas em fontes documentais. Portanto, relatos e documentos têm por objetivo contribuir com o registro histórico do atendimento à educação infantil em Porto Velho. O conteúdo dos relatos foi identificado indicando-se, com a devida autorização, o nome das colaboradoras: Profa. Elmeri, Profa. Josélia e Profa. Terezinha Nina. Suas memórias não serão por nós questionadas e/ou analisadas, mas apenas relatadas, considerando o valor histórico nelas embutido.

Relato 1 – Professora Terezinha Nina

A professora Terezinha Nina Paes, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), atuou na educação de Rondônia no período de 1965 até o ano de 1994, quando se aposentou. Concedeu-nos um relato sobre a Educação Infantil em Rondônia, em abril de 2010.

Conta-nos a professora que em seus 29 anos de atuação na educação de Rondônia, foi professora de educação pré-escolar e primária no período de 1965 a 1979, momento em que atuou em várias escolas: Escola Territorial Marechal Malet, Escola São Domingos Sávio (Escola da Prelazia – Particular), e Escola Dom Bosco (4ª série primária - Particular). Atuou também como Técnica em Orientação e

Supervisão Escolar, no período de 1980 a 1985 e foi Diretora da Divisão de Ensino Pré-escolar, no período de 1985 a 1994. Neste último período atuou também como Membro do Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO).

No período de 1972 (ano em que foi concursada) ao ano de 1980 atuou na Escola Municipal Padre Chiquinho e em 1980 foi trabalhar no Ex-Território Federal de Rondônia.

Seu relato foi, assim como os demais, muito importante para o registro histórico do atendimento à Educação Infantil em Porto Velho, o que nos fez colocá-lo quase na íntegra. A professora nos lembra que:

O crescimento populacional nas décadas de 1970 a 1980, em Rondônia, teve sérias repercussões no sistema Educacional, ocorrendo um aumento acentuado nos serviços de ensino.

Na área de Educação Infantil ou Pré-Escola de Porto Velho, existia esse atendimento em algumas escolas, o que tornou necessário a elaboração de um Projeto de Política de Atendimento, assegurando acesso a um maior número de alunos com idade entre 4 a 6 anos.

Na época, considerando que as crianças de médio e alto nível sócio-econômico eram favorecidas por uma estimulação de “Currículo Oculto” em virtude de sua convivência no meio sócio-cultural privilegiado, tinham acesso aos melhores Institutos Educacionais Infantis da época, todos particulares, tais como:

- Jardim de Infância Laura Vicunã;
- Jardim Dr. Grangeiro;
- Jardim Chapeuzinho Vermelho;
- Jardim Pequeno Céu;
- Jardim Carlos Costa;
- Jardim Menino Jesus – dentre outros. (Relato Profa. Teresinha Nina, 2010).

Conforme relato da professora Terezinha Nina, a prioridade de atendimento nas escolas de rede oficial seria para crianças de baixo nível sócio-econômico, com idade de 04 a 06 anos. Além desse atendimento, crianças de 0 a 3 anos também eram atendidas na Creche Marise Castiel⁵⁵, que foi construída no governo de Jorge

⁵⁵ A Escola de Pré-Escolar Professora Marise Castiel, apresentada pela professora, inaugurada no dia 12 de Abril de 1984, nasceu com as aspirações do Governador Jorge Teixeira e de sua esposa Aida Teixeira, com a finalidade de proporcionar as crianças, filhos dos funcionários públicos, atendimento global dentro de uma estrutura biopsicossocial assegurando-lhe os cuidados diurnos indispensáveis durante a jornada de trabalho dos pais. O nome da Creche, Professora Marise Castiel, é uma homenagem a uma educadora que dedicou toda sua vida ao magistério de Rondônia. Sua primeira Diretora foi a assistente social Sra. Maria das Graças Rabelo Paixão, tendo ao longo destes 21 anos várias Diretoras onde destacamos as professoras Claudete Maria Cardoso falecida em 1995, a Professora Vera Maria Barros e a Professora Anita Felix Fernandes. No início a Creche era subordinada a Associação dos Servidores públicos de Rondônia (ASPRON), e atendia 150 crianças, a partir de 1991, de acordo com o decreto nº 5.230 de agosto/91, ficou sobre responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. (Informações retiradas do Histórico da Escola).

Teixeira de Oliveira para atender os filhos de funcionários do Estado, e tinha toda estrutura adequada às suas finalidades: banheiras, berçários, etc. Conforme Terezinha Nina, o atendimento convencional era todo da rede territorial/estadual, e não havia esse atendimento pela prefeitura:

Este era o Atendimento chamado Convencional da Rede Estadual, em Porto Velho, onde as crianças eram atendidas em prédios especificamente construídos com esta finalidade, sendo as escolas:

- Jardim de Infância Branca de Neve - 1972;
- Jardim de Infância Casa de Davi - 1978;
- Creche Santa Marcelina – 1978;
- Jardim de Infância Domingos Sávio, posteriormente denominado de Pinóquio;
- Creche Marise Castiel – 1984. (Relato Profa. Teresinha Nina, 2010).

Conforme relato da professora, o atendimento não convencional, que não passou de um atendimento pobre para pobre, era o atendimento dado a um maior número de crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, localizado nas periferias urbanas, utilizando e adaptando espaços físicos ociosos na comunidade, como: igrejas, escola, clube, etc. Como os recursos humanos e financeiros para garantir o atendimento eram insuficientes a comunidade era chamada a colaborar na confecção da merenda, limpeza da sala e desenvolvimento de atividades recreativas.

Adotaria uma metodologia flexível dando ênfase a criatividade da criança, proporcionando diferentes situações de interação social, enriquecendo assim seu desenvolvimento. Esse atendimento não Convencional era realizado nas Unidades Escolares de 1º e 2º Graus em forma de Galpões, Chapéus de Palha e ou espaços ociosos. Dentre elas, algumas foram: Escola de 1º Grau Sebastiana Lima de Oliveira; Escola de 1º Grau Jesus Bulamarqui; Escola de 1º Grau Franklin Roosevelt; Escola de 1º Grau Vilagram Cabrita; Escola de 1º Grau Petrônio Barcelos; Escola de 1º Grau Bela Vista; Escola de 1º Grau Juscelino Kubistichcheck; Escola de 1º Grau Risoleta Neves; Escola de 1º Grau Rio Branco; Escola de 1º Grau Manaus; Igreja São João Bosco; Igreja São José; Igreja Nossa Senhora do Amparo; Igreja Bom Jesus; Igreja Divino Espírito Santo; Igreja Nossa Senhora das Graças; Igreja Nossa Senhora Aparecida; Igreja São Sebastião; Igreja Sagrado Coração de Jesus; Centros Sociais dos Bairros Mocambo; Centros Sociais do Bairro Embratel. (Relato Profa. Teresinha Nina, 2010).

Esse tipo de atendimento relatado não ocorria de forma isolada, mas era um movimento nacional com total influência no território/estado.

A professora destaca que nos locais onde o número de crianças por professor excedia a 30, recomendou-se a presença de um auxiliar que poderia ser: Aluno de 7ª e 8ª série – voluntário; Aluno de 2º grau magistério – voluntário; Mãe de criança matriculada – voluntária. Também, visando expandir o atendimento, para cumprir o que propunha quanto à expansão, a SEDUC/RO realizava ainda compra de vagas nas escolas particulares de Educação Infantil estando de acordo com a Resolução nº 012/CTERO/80, que na época fixava diretrizes para concessão de amparo técnico e financeiro a entidades particulares de ensino. Destacamos que essa ainda prática de compra de vagas ainda é uma realidade dos dias atuais. Essas vagas eram destinadas a atender alunos carentes que morassem nos bairros onde havia estas escolas.

A composição das turmas era feita de acordo com a idade da criança assim classificada: creche – crianças de 0 a 1 ano; maternal – crianças de 02 a 03 anos; jardim de infância – crianças de 04 a 06 anos. Os jardins de Infância classificavam em períodos: 1º Período – Crianças com 04 anos completos, 2º período – Crianças com 05 anos completos ou a completar até 30 de junho, 3º período – Crianças de 06 anos ou a completar até 30 de junho. As crianças com 07 anos ou a completar até 30 de junho, ingressavam na 1ª série. Recomendava-se a formação de turmas de 1ª série com crianças essencialmente proveniente do Pré-Escolar. (Relato Profa. Teresinha Nina, 2010).

A professora Terezinha Nina falou também sobre a organização pedagógica das pré-escolas:

O recreio era desenvolvido no período mínimo de 30 minutos, diariamente com a presença da professora, auxiliares ou mães. Nas escolas de 1º grau, onde funcionavam salas anexas de pré-escola, o recreio era em horário diferente do recreio das outras séries.

A promoção da criança Pré-Escolar era feita automaticamente ao final do ano letivo. A direção ou Professora expedia um documento (Declaração ou Certificado) aos alunos de 06 anos que se matriculariam na 1ª série das escolas da Rede Oficial. (Relato Profa. Teresinha Nina, 2010).

Sobre a formação continuada das professoras e o acompanhamento técnico-pedagógico, Terezinha Nina relata que:

As Escolas de Educação Infantil recebiam acompanhamento técnico-pedagógico através de planejamento, avaliação, fichas, reuniões mensais, treinamentos semestrais ou anuais, visitas sistemáticas e periódicas por parte da SEDUC. A Supervisão em nível central encaminhava documentos que norteariam as Secretarias Municipais de Educação e Cultura (SEMEC's) na execução de suas atividades.

A assistência técnica da SEDUC à equipe de supervisoras das SEMEC's era feita através de treinamentos, encontros, reuniões, visitas, observação de sala de aula, orientação quanto a confecção dos Planos de Curso e de Aula e do material didático. (Relato Profa. Teresinha Nina, 2010).

Lembra que foram coordenadores da Educação Infantil, em nível Estadual, no período de 1980 a 1994 as professoras: 1980/1981 - Professora Maria Augusta Lari; 1982 - Professora Maria José Serrati; 1983/1985 - Professora Claudete Maria Cardoso Ferreira; 1985/1994 - Professora Terezinha Nina Paes; 1995/1998 - Elmeri Borges de Lima. Conforme Terezinha Nina:

A partir de 1982, o MOBRAL, que era vinculado a SEPS/MEC, teve a participação ativa, apoiando a SEDUC nos programas de Educação Pré-Escolar. Era uma atividade complementar e relevante, pois reforçava as ações realizadas por outras entidades e atendia as áreas não cobertas pelas demais instituições, sempre em consonância com as instruções da SEDUC. O atendimento do MOBRAL tinha como objetivo orientar as comunidades para a importância da Educação Pré-Escolar; contribuir na integração com os sistemas de ensino, as entidades e as comunidades; orientar a instalação e manutenção das condições de funcionamento dos núcleos Pré-escolares. A LBA também executava atividade junto a SEDUC no atendimento às crianças de 04 a 06 anos, fornecendo recursos financeiros para aquisição de parte de gêneros alimentícios, merenda e almoço escolar, e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) fornecia outros gêneros e material didático que complementavam o atendimento às crianças nesta faixa etária. (Relato Profa. Teresinha Nina, 2010).

Ainda conforme Terezinha Nina, a Secretaria de Trabalho e Ação Social executava junto à SEDUC programas de prevenção à marginalização do menor, incluindo neste programa um Projeto Nutricional, médico e odontológico ao Pré-escolar na faixa etária de 03 a 06 anos e tinha como objetivo a socialização e a promoção da criança e da família carente. Ressalta ainda o trabalho realizado na área de Educação Infantil pelo SESC e SESI, atendendo crianças Pré-Escolares dependentes de comerciantes de Porto Velho e destinando 40% das vagas às crianças carentes da comunidade e que não eram filhas de comerciantes.

Relato 2 – Elmeri Borges de Lima

Elmeri Borges de Lima, cujo relato foi colhido em setembro de 2009, professora que atuou na Educação Infantil da SEDUC desde o início dos anos de 1970 até o ano de 1998, relata que na década de 1970, ainda Território Federal de

Rondônia, a educação infantil denominava-se pré-escolar e atendia somente crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Assim como no Relato 1, ela lembra que em 14 de abril de 1972 foi construída a escola pública estadual denominada *Jardim de Infância Branca de Neve*, no bairro Arigolândia. Esta escola representa um marco na história do atendimento público às crianças pequenas em Rondônia, e em Porto Velho, já que somente nesse momento houve uma preocupação também com o espaço físico, o que o diferenciava dos atendimentos anteriores, em que era realizado junto às demais etapas da, hoje, educação básica. Em 1972, portanto, a Educação Infantil ficou oficialmente instituída na rede pública do Sistema Estadual de Ensino.

Ainda conforme Elmeri, em 1978 foi construída mais uma escola, o *Jardim de Infância Casa de Davi*, no bairro Meu Pedacinho de Chão, também em Porto Velho, com 05 salas de aula, oferecendo 300 vagas anuais. Outra creche concluída neste ano foi a *Creche Santa Marcelina*, também no bairro Meu Pedacinho de Chão, que iniciou atendendo 50 crianças. Ainda nessa década foram criadas salas anexas em escolas de ensino fundamental (na época 1º Grau) para atender turmas de crianças com seis anos de idade.

É possível observar (Quadro 10, p. 117 deste capítulo) que Rondônia acompanhou a perspectiva nacional, pois do final dos anos de 1970 em diante o Estado contou com uma maior expansão de matrículas, também devido a outros modelos “não-formais”, apoiados em recursos improvisados, tanto físicos, materiais, pedagógicos como de mão-de-obra.

Como exemplo, registra-se a presença da Fundação Brasileira de Assistência (LBA), que em de 1979, e em parceria com vários outros órgãos, inclusive com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, implantou nos municípios o “Projeto Casulo”, objetivando atender crianças com idade entre 4 e 6 anos. Embora houvesse a preocupação com o aspecto educacional nos fundamentos do órgão, seu objetivo principal era a assistência e a meta seria atender um maior número de crianças, utilizando poucos recursos financeiros. Também tinha a intenção de evitar a marginalização das crianças e possibilitar às mães tempo livre para trabalhar e contribuir com a renda familiar. O projeto atendeu a 1758 crianças em todo o Estado. (RONDÔNIA, 1997).

Conforme Elmeri, no final dos anos de 1970 a Prefeitura Municipal de Porto Velho executou o Projeto Casulo, com quatro turmas em salas anexas às escolas

Municipais *Antônio Ferreira da Silva e Padre Chiquinho*. Em 1980, visando a organização da educação pré-escolar, a Secretaria de Educação do Território Federal de Rondônia criou, através da Portaria Ministerial nº 168 de 26/11/1980, a Divisão de Educação Pré-Escolar, vinculada ao Departamento de Ensino. Em 1981, seguindo a linha da assistência, foi implantado o Projeto de Atendimento Informal ao Pré-Escolar de Rondônia (PROAPRO), que consistia em aproveitar espaços ociosos, equipamentos e materiais existentes na comunidade, o que o caracterizava ser de baixo custo.

O PROAPRO, visando “atender” o maior número de crianças, organizava turmas compostas por 100 alunos cada, entre 04 e 06 anos, com duas professoras também por turma. Adotava uma metodologia flexível, enfatizava a criatividade da criança e experiências que favorecessem seu desenvolvimento. Esse projeto foi desenvolvido no Estado até o ano de 1982, quando o atendimento voltou a ser feito em salas comuns, com crianças da mesma faixa etária, transformando-se em Unidades Específicas de Jardins de Infância. (RONDÔNIA, 1997).

Elmeri considera que o projeto propiciou um significativo aumento numérico no atendimento à clientela atendida pela rede estadual, pois o mesmo funcionava em espaços diversos como centros comunitários, igrejas, galpões de associações ou clubes, além de outros locais. Com isso, segundo ela, o número de crianças atendidas aumentou visivelmente, tendo sido contratado um significativo número de docentes para esse fim, os quais foram selecionados e capacitados.

Observamos que, de fato, é provável que em um dado momento de carência total algo precisaria ser feito, mas isso não isenta o Estado de culpa pela falta de políticas ou pelas precárias ações implementadas.

Ainda sobre esse período, a professora Elmeri diz que:

[...] as dificuldades junto à Secretaria de Educação, na época, eram a escassez de verbas, a capacitação de professoras que anualmente recebiam treinamento e logo em seguida eram convidadas a trabalhar nas escolas particulares com algumas vantagens, ficando as escolas do Governo sempre com pessoal despreparado. (Relato Profa. Elmeri, 2009).

O quadro de pessoal docente era precário e sobre o restrito atendimento e a formação dos professores e das professoras, a professora Elmeri destaca:

Naturalmente, o atendimento não alcançava a demanda; as professoras eram formadas em nível de 2º Grau/magistério e algumas em nível de 1º grau; não tínhamos ninguém com

especialização e o trabalho de orientação pedagógica era realizado através de reuniões semanais na própria escola com auxílio de professoras com um pouco mais de experiência, oriundas de outros Estados da Federação que vinham residir em Porto Velho. (Relato Profa. Elmeri, 2009).

Em meados da década de 1980, quando Rondônia já havia passado à condição de Estado, a SEDUC passou a capacitar professores e professoras nos municípios do interior. Para isso, a estratégia consistia em deslocar técnicas da secretaria até os municípios para fazerem a capacitação com os professores e professoras de educação infantil, ou, o que também ocorria, as professoras e professores virem a Porto Velho receber algum tipo de capacitação.

Nos anos de 1980 a SEDUC, segundo a professora Elmeri, começou a elaborar documentos, cadernos, apostilas pedagógicas, bem como iniciou um trabalho de supervisão às escolas de educação infantil. Para a professora, esse foi um período de grande atividade em prol do desenvolvimento da educação pré-escolar.

Corroborando com a informação já destacada no relato 1, informando que também contribuindo com a expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, outras instituições de setores privados que implantaram o atendimento Pré-Escolar, como por exemplo, o Serviço Social do Comércio/SESC (que iniciou suas primeiras atividades, atendendo crianças de três a seis anos: em 1977 com uma sala de aula e em 1978 ampliou esse atendimento para quatro tendo em 2009 sete salas de aula) e o Serviço Social da Indústria/SESI, ambos atendendo dependentes dos beneficiários desses segmentos atuantes no Município de Porto Velho.

Relato 3 – Josélia Gomes Neves

Josélia Gomes Neves, que nos concedeu esse relato em 2009, foi professora na educação infantil e também atuou como técnica na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no período de 1988 a 1991, e na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho no ano de 1993 e início de 1994, lembra que os cursos de formação para o magistério nunca tiveram a preocupação de preparar as professoras para a educação infantil. A formação considerava apenas as séries iniciais do ensino fundamental (na época, primário). Sua fala denuncia a distância que havia entre a formação e a realidade social, o que implicava em conhecimentos

pedagógicos mais específicos para atuar com crianças menores de sete anos e também em escolas de periferia que atendiam aos cidadãos e cidadãs reais.

As escolas de formação docente (Institutos de Educação) em nível médio (magistério), de modo geral tinham anexos onde funcionavam as turmas das séries iniciais, local da formação prática das alunas e alunos dos Institutos. Tais anexos eram, conforme as condições da época, melhor equipados e o estágio era desenvolvido em condições ideais e possíveis, embora somente naquele contexto. A realidade sócio-cultural e econômica não era contemplada na formação docente.

Em Porto Velho, o *Instituto de Educação Carmela Dutra*, que formava professoras para o magistério das séries iniciais, também possuía um anexo com essa finalidade. O que na época era considerado o ideal de formação, hoje já olhamos com muitas críticas, pela característica pouco realista dos mesmos. Sobre essa questão, diz a professora Josélia:

Comecei o trabalho, lá, e era muito diferente da concepção de escola, da concepção de aluno que eu tinha, porque não era aquela estrutura de escola que eu tinha na minha cabeça. Tanto da escola que eu freqüentei como da escola que eu fiz estágio, que era ali no Homerinho, um anexo do Carmela Dutra. Eram crianças de camadas populares, crianças que muitas vezes a roupa que vinham durante a semana era aquela roupinha mesmo, bem surrada. Foi uma experiência interessante. Eu não tinha formação... A minha formação estava voltada [...] para os anos iniciais do ensino fundamental, do magistério que estudei, e não lembrava de nenhum tipo de formação para o pré-escolar. [...] comecei a procurar, a ir atrás de livros [...] foi aí que começou meu processo formativo. Comecei a devorar material sobre educação infantil. (Relato Profa. Josélia, 2009).

Percebemos na fala da professora que a realidade criava a necessidade de formação em serviço, o que era também muito precária ou não ocorria por parte do sistema público até aquele momento, obrigando a professora a caminhar sozinha.

Nesse sentido a professora Josélia Gomes Neves, relatando sobre sua atuação como professora na educação infantil, pela Secretaria Municipal de Educação, em 1986. Destaca o momento em que foi assumir uma sala de aula em uma escola da rede municipal. A professora comenta que:

Quando cheguei descobri que era na verdade uma escola comunitária, no bairro São Sebastião II, que era pobre, bairro de periferia, onde as pessoas eram extremamente maltratadas porque não tinha nem ruas; havia os caminhos [...] fui trabalhar com o pré-escolar, que era como era chamado na época, com crianças de 4, 5 e 6 anos. [...] a comunidade entendia que também tinha direito à educação e construiu, de forma muito rudimentar, dois

compartimentos separados e decidiram que seriam duas salas de aula. (Relato Profa. Josélia, 2009).

Fica evidente na fala da professora o que as duas professoras anteriores destacaram: o pouco atendimento à educação infantil era realizado pelo território/estado. Na rede municipal o atendimento era precário e até aquele momento (final dos anos de 1980) não havia escolas específicas para essa etapa.

A professora lembra que era muito comum as comunidades criarem as escolas comunitárias. Uma razão visível e imediata de tais escolas seria a resolução dos problemas também imediatos como a falta de escolas públicas, porém isso acabava por provocar o setor público a prestar algum tipo de atendimento, o que ocorria, mas geralmente de forma também muito precária⁵⁶.

Em 1993 Josélia Gomes Neves foi convidada para assumir a Divisão de Ensino Pré-Escolar (DIEPE), na Secretaria Municipal de Educação, e faz um relato de como se encontrava o atendimento à Educação Infantil pela rede municipal naquela época. A professora comenta sobre o início da gestão, em 1993:

Em 1992 houve eleição e foi eleito José Guedes para prefeito. Roberto Sobrinho, que era o presidente do sindicato na época, foi convidado para assumir essa Secretaria de Educação e [...] me convidou para eu trabalhar na Educação Infantil que era na época educação Pré-escolar que a gente chamava. [...] assumi em fevereiro de 1993 essa Divisão e aí convidei algumas colegas que eu já conhecia: a Leiryvanda, Laura Heloísa, a Maracélia, a Socorro, para trabalharem comigo nessa Divisão. (Relato Profa. Josélia, 2009).

O atendimento era realizado predominantemente através das escolas comunitárias em precárias condições, e pelas casas-creches, chamadas de atendimento das Mães Crecheiras:

A gente contava nos dedos quantas escolas de educação infantil existia [...] o que existia não tinha aquela concepção de escola de Educação Infantil. O que a gente tinha era muito parecido com o Estado. A gente tinha escola [de ensino fundamental] com salas de educação infantil. Então a gente tinha escolas com duas salas, o que era mais comum nessa época. Tinha na Escola Pe. Chiquinho um chapeuzinho de palha; demorou muito tempo aquele chapeuzinho de palha. Nós tínhamos na Escola Antônio Ferreira duas salas [...] tínhamos a Escola Joaquim Vicente Rondon com quatro salas. Então era o que existia; não tinha essa coisa assim um jardim de infância ou a escola de educação infantil na prefeitura. O que tinha era uma demanda muito grande: a prefeitura, o prefeito, o secretário, eles recebiam muitos documentos com as chamadas escolas comunitárias ou mães crecheiras. Eu lembro quando nós chegamos

⁵⁶ Essa situação ainda não é algo do passado, o que será discutido no capítulo 5 desta tese.

lá tinha umas oito casas de mães crecheiras, que eram mães que cuidavam, eram creches caseiras. Então quando nós chegamos lá o atendimento da prefeitura era uma coisa assim, mixuruca, era mínimo o que acontecia. [...] isso era 1993; quem tinha tradição, quem acumulou maior trabalho foi o Estado, quem assumia mesmo era o Estado. O município não tinha; quem tinha mesmo era o Estado. Ele tinha os Jardins de Infância Branca de Neve, Pinóquio, Casa de David. O Estado tinha escolas específicas, a prefeitura não tinha. E aí eu lembro que [...] nós tínhamos uma demanda inicial. O que era que a gente ia fazer com essas escolas comunitárias? Como elas eram totalmente marginais - marginais no sentido de que elas não tinham como abrir turmas de 1ª e 2ª série por causa da legislação: que documento, que histórico? - elas não poderiam expedir nenhuma documentação, então o que elas faziam? Educação Infantil. Educação infantil elas podiam, não tinham que cobrar nenhum documento de educação infantil. E aí, não havia critérios, nada. Então quando eu cheguei em 1993, o que nós encontramos... nós fizemos um mapinha das escolas e quantas salas de educação infantil a gente encontrava. Por exemplo: na Escola Antônio Ferreira a gente botava lá um alfinete vermelho e um alfinete amarelo – amarelo para cinco anos e o vermelho para seis anos; Joaquim Vicente Rondon, 3 vermelhos e 1 amarelo. O que a gente via... Tinha um atendimento de seis anos, mas assim, pingado, pingado! Uma coisinha bem pouquinho mesmo, porque o grosso do atendimento era o Estado. Era o Estado que fazia o trabalho de Educação Infantil. (Relato Profa. Josélia, 2009).

A demanda por Educação Infantil encontrada e as pressões da comunidade com a ajuda de arranjos políticos eram visíveis, segundo a professora:

E aí, o que chegou para nós? Chegou cada vez mais uma pressão por educação infantil. As associações de bairros, principalmente algumas associações de mulheres da zona leste, que era um dos lugares mais pobres que tinha, elas começaram a se organizar e a defender a educação infantil, a pré-escola. Mas como eles defendiam? Eles queriam que a prefeitura encaminhasse a merenda, material de limpeza, material de consumo para o aluno, a cartolina, o papel sulfite, o mimeógrafo; e eles pediam a contratação de monitor, por quê? Porque o prefeito anterior tinha instituído um concurso para monitor, aí a prefeitura chamava aquele monte de monitor, todo mundo já estava trabalhando e o que acontece, a prefeitura podia chamar mais certa quantidade de serviços prestados. Então o que acontecia: o presidente da associação de bairro dizia: eu quero essa listinha de material de consumo, eu quero material de limpeza, eu quero merenda e quero que você contrate o meu filho, o meu sobrinho, e aí você ia olhar a pessoa e raramente ela tinha o ensino médio; às vezes ela tinha 6ª ou 7ª série por aí. (Relato Profa. Josélia, 2009).

A saída encontrada pela SEMED foi começar a organizar, sem desconsiderar as reais necessidades, mas primando pela melhoria:

Quando a gente foi fazer um levantamento, a gente começou a organizar: vamos arrumar aqui um currículo, e aí a gente começou a endurecer e a gente acabou convencendo o Roberto para ele acabar com esse negócio de concurso de monitor; aí tinha uma pressão muito grande dos vereadores e de um monte de gente para continuar com um concurso de monitor; mas nisso o Roberto foi muito decente porque o monitor era principalmente para educação infantil ou para os distritos. Quando nós brecamos a gente dizia assim: você pode até trazer alguém da comunidade, mas tem que ter magistério e uma coisa que foi qualificando foi essa questão. Aos poucos nós começamos a discutir com a comunidade para que a escola fosse assumida pela prefeitura porque num determinado tempo a comunidade quer que a prefeitura olhe, mas eles querem continuar no controle porque geralmente o diretor é indicado pelo presidente do bairro; tem lá as suas vantagens a escola continuar a ser comunitária. Assim com muitas conversas os pais queriam que a escola passasse a ser da prefeitura porque eles se sentiam mais amparados; eles sentem uma segurança maior.

[...]. Agora nós tínhamos um outro problema: as chamadas escolas comunitárias tinham um quadro de precariedade geral e era tudo na área de educação infantil; escola comunitária de educação infantil, em função de que o ensino fundamental tinha que ser regular e a educação infantil não. Teve um tempo que a gente tinha 103 escolas comunitárias, todas de educação infantil, que não exigia essa formalidade [...]. Era um quadro de precariedade essas escolas, porque, primeiro a formação: ela era complicada porque quem ia dar aula ou era monitor ou era um voluntário, alguém que a comunidade levava lá com um vereador debaixo do braço e conseguia alguma coisa, um contrato emergencial; segundo: o espaço onde essas crianças estudavam eram aqueles espaços adaptados, horríveis. Espaços muitas vezes fechados, sem ar, era um negócio, assim, pavoroso. De alguns a gente ficava deprimida quando voltava. A questão da merenda era complicada. (Relato Profa. Josélia, 2009).

Algumas melhorias implementadas, segundo a professora, foram: a exigência de docentes com magistério, organização das escolas em pólos para o desenvolvimento de formação continuada, e qualidade do material de consumo para a educação infantil.

E aí, o que mais assim entristeceu, do prefeito ou secretário, e eu também, na época, foi porque nós brecamos então essa coisa: monitor - quem tava ficou e depois, na medida em que foram saindo, acabou. Ninguém mais contratou. Então nós melhoramos um pouquinho: quem ia pra lá era alguém que, pelo menos, tivesse feito o magistério. A gente começou a investir forte na educação continuada. Nós fomos numa discussão em São Paulo, e fomos ao Rio Grande do Sul para fechar algumas coisas do Projeto Escola Viva e umas das coisas que nós nos aproximamos muito, em São Paulo, foi do programa de formação permanente, que era ainda um trabalho que o Paulo Freire tinha começado na gestão da Luiza Erundina, com a formação permanente. Nossa! Foi muito, assim... Como nos ajudou a entender. E, na educação infantil, quando nós

assumimos as comunitárias, a gente viu que era um trabalho da maior importância porque as pessoas que iam ali, iam extremamente despreparadas. Então, se você for olhar os relatórios você vai ver o quanto nós investimos em formação continuada - que era chamada de formação permanente naquela época. Como a gente fazia: a gente ia a encontros, e, todo mês tinha um grande [encontro]. A gente separou, organizou a cidade por zonas e a gente tinha muitas e muitas, principalmente ali na zona sul e zona leste, que era onde tinha uma maior concentração de escolas comunitárias. A gente teve que separar, ali, vários pedaços: JK1 e JK2 pra poder dar conta de trabalhar com aquele pessoal, criar minimamente uma identidade profissional dentro da área da educação infantil. A gente começou a qualificar a questão: quem que vai para a educação infantil não pode ser qualquer pessoa. Na questão da formação, deveria ter, pelo menos, o magistério; segundo ponto: a questão da formação permanente que a gente começou a fazer, porque a maioria, igual a mim, que tinha formação em magistério, mas tinha pouca discussão acumulada sobre o que era o trabalho docente com a educação infantil. E uma outra coisa que nós começamos a fazer: melhorar a qualidade do material. Muitas vezes chegava o papel sulfite, o pior que tinha vinha; eram aqueles pacotes, todos fechados. Eu abria tudo. Quantas vezes eu saí de lá 10 horas da noite conferindo esse material: material ruim voltava. Eu ia lá com o Joelcimar Sampaio e ele me apoiava muito nisso: vai voltar! Fornecedor chegava com material de 5ª, voltava. Material da educação infantil tinha que ser o melhor material e, olha, era uma coisa assim muito legal. Então melhoramos o material. (Relato Profa. Josélia, 2009).

Porém, segundo a professora Josélia, a grande surpresa para o prefeito, secretário de educação e para ela mesma, foi que direcionaram todo um investimento para a melhoria do atendimento, também iniciaram o atendimento em muitas escolas comunitárias que iam aparecendo e, quando foram fazer os cálculos, não haviam ampliado uma só matrícula.

Ou seja, todos aqueles alunos e alunas das escolas comunitárias eram contabilizados, mas até então, não eram atendidos pela rede municipal. Foram investigar e descobriram que o atendimento era feito assim: quando sobrava merenda ou qualquer outro material as escolas comunitárias recebiam, mas independente disso, eram contabilizadas como alunos da rede municipal, o que, segundo ela, foi uma situação constrangedora para a gestão:

Aí uma coisa que deixou todo mundo triste, o prefeito, o Secretário de Educação (Roberto) e eu: essa clientela era toda, como diz os outros, essa comunidade esse atendimento já era todo contabilizado. O que o pessoal do interior fazia: a gente dava uma maisena, dava um frango aqui e acolá. E isso o próprio pessoal da merenda escolar, e eles contabilizavam isso como atendimento efetivo e aí, quando nós começamos a fazer essas coisas e começamos a fazer as contas, a prefeitura já contava. E o que nós fizemos, nós

qualificamos e achamos que nós tínhamos ampliado o atendimento. Só que isso do ponto de vista da gestão, isso é problemático porque se você está qualificando e o número não aumenta parece que nós não estamos fazendo nada, e aí isso foi muito complicado: mas fez tudo isso aí, e gastou tudo isso aí, mas como é que é essa história, porque continua atendendo o mesmo tanto e está gastando mais! Nossa! Foi muito enrolado, foi muito complicado administrar isso aí. Só que é assim como era um grupo de professores e professoras e a gente já vinha discutindo a coisa da qualidade para a escola pública não foi tão assim, mas a gente sentia meio assim, sei lá, um mal-estar porque do ponto de vista da gestão era complicado só que essas coisas eram interessantes [...].(Relato Profa. Josélia, 2009).

Em 1996, ao término daquela gestão, a SEMED contava com 6 (seis) escolas para atender exclusivamente à Educação Infantil: *Jardim de Infância Ulisses Soares Ferreira, Jardim de Infância Pe. Geovane Mendes, Jardim de Infância Meu Pequeno Jones, Jardim de Infância São Miguel, Creche Chapeuzinho Vermelho e Jardim de Infância Saul Bennesby*. Destas seis escolas, com exceção do Jardim de Infância Saul Bennesby, todas foram construídas nos anos de 1992 a 1996. A *Escola de Ensino Fundamental Bom Princípio* também funcionando desde 1992, no período de 1994 até 1996 atendeu somente à Educação Infantil⁵⁷.

Em 1997 foi criada em Jaci-Paraná, distrito de Porto Velho, a Escola de Educação Infantil Joaquim Vicente Rondon, mas que em 1998 já deixou de ser exclusiva dessa etapa passando a atender também o ensino fundamental.

No período de 1997 a 2004 nenhuma escola exclusiva de educação infantil foi criada. Houve, sim, um movimento inverso: as escolas que atendiam somente a educação infantil, criadas no período de 1991 a 1996, passaram, através de Decretos, a atender também ao ensino fundamental.

4.3 A organização do sistema municipal de ensino de Porto Velho e o direito à Educação Infantil

O Sistema Municipal de Educação tem autonomia para coordenar sua política de ensino, conforme dispõe a Lei Complementar nº 267, de 24 de outubro de 2006, que reorganiza o Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho. No entanto, não poderá manter-se isolado, pois enquanto parte do sistema federativo, mantém

⁵⁷ Para mais informações sobre o ensino fundamental e a estrutura administrativa da SEMED no período de 1990 a 1997 ver capítulo 3 da dissertação de mestrado de Maria Ivonete Barbosa Tamboril, defendida em 2000, pelo Instituto de Psicologia da USP/SP.

relação de interdependência com o Sistema Estadual de Educação de Rondônia e com Sistema Nacional de Educação. Desta forma, será pertinente contextualizar a regulamentação ao atendimento à Educação Infantil pelo Sistema Estadual de Educação, pois o município poderá manter com ele programas de cooperação, caso os ente federados assim o desejarem.

Legalmente o Sistema Estadual de Educação de Rondônia, como todos os demais estados, é responsável por grande parte dos alunos e alunas dos diferentes níveis e modalidades de ensino, professores e professoras, servidores, unidades escolares públicas e privadas, além de exercer o controle sobre o ensino supletivo e os cursos livres que ocorrem fora do âmbito escolar. Assume também funções de manutenção do ensino nesta esfera, e exerce funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas redes oficial e particular.

Conforme previsto na Constituição Federal de 1988, pode legislar sobre a educação, a cultura, o ensino e o desporto (Art. 24 alínea IX). A esse respeito, a LDB, art.10, inciso I e III, explicita que os estados incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, e elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando suas ações e as dos seus municípios.

Para a regulamentação do ensino na esfera estadual, sua legislação inclui:

- a Constituição Federal;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação;
- resoluções e pareceres do Conselho Estadual de Educação;
- decretos, leis e atos administrativos do Poder Executivo.

A preocupação com a organização da educação infantil pela rede estadual data da década de 1970. Em 1976 o Conselho Territorial de Educação (CTE-RO)⁵⁸ aprovou a Resolução nº 015/1976 que estabelecia as normas para a criação, e autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino pré-escolar. Também

⁵⁸ O Conselho de Educação de Rondônia (CEE/RO) foi criado e instalado, ainda no tempo do Ex-Território Federal de Rondônia, em 1976, passando à condição de Conselho Estadual de Educação pelo Decreto nº 11, de 31 de 1981. O Conselho Estadual de Educação é órgão Colegiado da Administração Direta do Poder Executivo Estadual vinculado à Secretaria de Estado da Educação, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora e contenciosa.

em 1976 o CTE-RO aprovou a Resolução nº 017/1976 que fixou o máximo de idade para o ingresso no ensino pré-escolar.

Em 1981 o mesmo CTE-RO aprovou a Resolução nº 014/1981 que fixava as diretrizes para o desenvolvimento da educação pré-escolar. É interessante observar o Art. 3º, pois nele fica evidente qual era a concepção de educação infantil da época:

A Educação Pré-Escolar destina-se à criança na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, sendo: a) alimentadora, enquanto se desenvolve ao longo do período regular de atendimento ao pré-escolar de 0 (zero) a 6 (seis); b) compensadora, enquanto se concentra nos últimos anos da faixa pré-escolar, com a finalidade de preparo da criança para a escolarização do ensino de 1º grau. (RONDÔNIA, 1981).

Ainda o artigo 13 da mesma Resolução ressalta que “A rede oficial de ensino atenderá, prioritariamente, com Educação Pré-Escolar, às crianças de 6 (seis) anos de idade, seguindo-se, após, a de idades imediatamente inferiores, sucessivamente”. Vê-se que a os objetivos da educação compensatória estavam demarcados como prioridade também em Rondônia que contemporaneizava o que era tendência nacional.

Em termos constitucionais, observa-se que a educação de crianças menores de sete anos não consta na primeira Constituição do Estado de Rondônia, promulgada em 1983. O Título II, que trata “Da Educação”, nos artigos de 207 a 217, nada menciona sobre a educação para essa faixa etária.

O direito à educação infantil foi assegurado na Constituição do Estado de Rondônia de 1989, no Capítulo II, e Art. 186. Esta confirma o preceito da Constituição Federal de 1988, declarando “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e executada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua preparação e qualificação para o trabalho”, e no artigo 188 da mesma Constituição, destaca o atendimento à pré-escola: “O Estado e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. Parágrafo único. Os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino, tendo em vista a sua capacidade financeira e a necessidade de seus habitantes, atuando, prioritariamente, no ensino fundamental e na pré-escola”. Observa-se, no entanto, que os legisladores não estão atentos às alterações constitucionais, pois desde a Emenda à Constituição Federal de 1988, Emenda nº 53, aprovada em 2006, a educação da criança de zero

a seis anos não mais se refere apenas à pré-escola, mas à creche e pré-escola. O texto legal precisa ser alterado por emenda constitucional, pois já estamos em 2010.

A Resolução nº 011/1991, expedida pelo CEE-RO, fixou diretrizes e normas para a autorização e reconhecimento de estabelecimentos de ensino fundamental, médio e pré-escolar da rede pública e particular de Rondônia. Em 08 de fevereiro de 1996, através da Instrução Normativa nº 001/DEN/SEDUC, foi regulamentado o funcionamento de Creches no Estado de Rondônia.

Ainda em âmbito estadual, a Resolução nº 138/1999-CEE/RO, de 27 de dezembro de 1999, declara em seu art. 4º que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade. [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e qualidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X – condições físicas adequadas para o funcionamento das escolas”. (Inciso IV já alterado pela Resolução nº 131/2006-CEE/RO).

Outra questão importante é a orientação textualizada na Resolução nº 037/2001-CEE/RO, de 30 de abril de 2001, que fixa diretrizes e normas para a organização e funcionamento de instituições de educação infantil, a serem observadas pelo sistema estadual de ensino do Estado de Rondônia e dá outras providências. No artigo 2º declara que “A organização e funcionamento das instituições de educação infantil, públicas e privadas, serão reguladas pelas normas desta Resolução, observando o disposto no artigo 196 da Constituição Estadual e Decreto nº 5748 de 04.12.1992”. Já o artigo 9º orienta a organização das turmas: “Os parâmetros para a organização das turmas, decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação professor/aluno”, e sugere:

- I – Turma 0 a 1 ano – 06 crianças/01 professor
- II – Turma de 2 anos – 08 crianças/01 professor
- II – Turma de 3 anos – 12 a 15 crianças/01 professor
- IV – Turma de 4 anos – 20 a 25 crianças//01 professor
- V – Turma de 5 anos – 20 a 25 crianças//01 professor
- VI – Turma de 6 anos – 20 a 25 crianças//01 professor

O destaque, aqui, é para a formação das turmas, no que se refere à razão adulto/criança. Evidente que os sistemas municipais, quando existem, tem autonomia para organizarem-se, mas a legislação estadual é uma orientação importante.

Em 1988, ao passo em que a Educação Infantil constitui-se direito da criança e sua família, também deixa de ser responsabilidade do Estado passando a ser dos municípios. Nesse sentido, passamos a apresentar a organização do sistema municipal de educação do Município de Porto Velho, objeto desse estudo.

Desde o ano de 1980 a prefeitura do Município de Porto Velho já atendia à Educação Infantil, conforme mostram os dados do censo (Quadro 10, p. 117 deste capítulo), e o direito à educação dessa etapa foi assegurado na Lei Orgânica do Município, de 1990. O artigo 7º dessa Lei declara que “Ao Município compete prover tudo quanto diga respeito ao seu particular interesse e ao bem-estar de sua população, cabendo-lhe privativamente, dentre outras, as seguintes atribuições: [...] VI - manter, com a cooperação técnico-financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”.

Hoje o Sistema Municipal de Ensino tem seu amparo legal, em nível nacional, na Carta Magna de 1988 e na LDB nº 9394/2006, e em nível Estadual destaca-se o citado artigo 188 da Constituição do Estado de Rondônia, de 1990. Este preconiza que “O Estado e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”. E, no parágrafo único, ressalta que “Os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino, tendo em vista a sua capacidade financeira e a necessidade de seus habitantes, atuando, prioritariamente, no ensino fundamental e na pré-escola”. Em nível estadual a Resolução nº 138/1999-CEE/RO, de 27 de dezembro de 1999, assegura, no Art. 15, que “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I – as instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mantidas pelo Poder Público Municipal; II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação”.

No entanto, para a organização do Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho foi criado o Conselho Municipal de Educação (CME) através da Lei Orgânica do Município de 1990, que diz textualmente em seu artigo 233: “Ficam criados os Conselhos abaixo, cujos objetivos, formação e atribuições serão definidos em Lei: [...] IV - Conselho Municipal de Educação; [...]”. Mas a estrutura e organização do CME só foi definida na Lei Complementar nº 071, de 21 de outubro de 1997 e o Sistema Municipal de Ensino foi organizado a partir da Lei Complementar nº 081 de 11 de novembro de 1998.

Em 2001 o CME foi regulamentado pela Lei Complementar nº 137/2001, estando vinculado à Secretaria Municipal de Educação, sendo seu objetivo principal

“[...] normatizar e avaliar o Sistema Municipal de Ensino”. Esta Lei revoga a Lei complementar nº 071/1997.

Em 1997 a SEMED elaborou e encaminhou ao CME de Porto Velho o Projeto “Fundamento a Alfabetização”, onde incluía as Classes de Alfabetização (crianças de seis anos de idade) no ensino fundamental. A partir desse projeto o CME fez uma consulta ao CNE, o que gerou o Parecer nº 20/98 – CNE/CEB – Aprovado em 2 de dezembro de 1998, que teve como relator o Conselheiro João Monlevade.

Assim, na Organização do Sistema Municipal de Ensino proposta pela Lei Complementar nº 081 de 11 de novembro de 1998, o ensino fundamental teria a duração de nove anos, instituindo-se as classes de alfabetização nos estabelecimentos de ensino fundamental, destinadas aos alunos de seis anos de idade.

No ano de 2004 o CME aprovou a Resolução nº 06/CME-2004 que estabelece normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho. O Art. 1º trata da educação infantil como primeira etapa da educação básica e “constitui direito da criança de zero a seis anos de idade”. No parágrafo 2º declara que a educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. No entanto, mesmo sendo implementado no Sistema Municipal o ensino fundamental de nove anos, esta Resolução ainda mantém a Educação Infantil como direito da criança de zero a seis anos, e não de zero a cinco. Portanto, uma Resolução que contrariava o instituído na Lei Complementar 081/1998.

Também na organização dos grupos/turmas, há uma orientação, que não é obrigatória, prescrita no artigo 13 da Resolução 081/1998, sobre a relação adulto/criança: Os parâmetros para a organização de grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação adulto/criança: I – Em creches: a) crianças de zero a um ano – até seis crianças por professora; b) crianças de dois a três anos – até 12 crianças por professora; II – Em pré-escolas: a) crianças de quatro a seis anos – até 20 crianças por professora.

Essa estrutura organizacional da educação municipal só foi alterada pela Lei Complementar nº 267, de 24 de outubro de 2006. No entanto, a estrutura proposta na Resolução 081/1998 até o ano de 2009 ainda não havia sido alterada. O que estaria velado nessa ambigüidade? Seria uma forma de evitar que o poder público

fosse obrigado a matricular as crianças de seis anos de idade, já que apenas o ensino fundamental era obrigatório?

Tamboril (2000, p. 37-38), que desenvolveu sua dissertação de mestrado sobre o aproveitamento escolar do Município de Porto Velho, e estudou o período de 1990 a 1997, registra que, com a eleição, em 1996, de Francisco José Chiquilito Coimbra Erse pela segunda vez para prefeito de Porto Velho, este assume o cargo em 1º de janeiro de 1997 e indica como Secretário Municipal de Educação, Mário Jorge Medeiros e como diretora do Departamento de Educação da SEMED, Enid Castiel. Segundo a autora,

Pesquisando sobre o início desta administração o único registro encontrado foi cópia de um "projeto" educacional, intitulado: Escola e Cidadania. Por este documento a equipe dirigente se propõe a realizar primeiramente o diagnóstico da realidade do sistema para que possam efetivar as metas definidas.

Esta nova equipe pretendia, promover a qualidade total na educação municipal, uma avaliação geral e periódica das escolas, capacitação para diretores de escolas, cursos de aprimoramento para os professores(as), promover mudanças no sistema de avaliação, implantar regime de ensino integral em algumas escolas, constituir o Conselho Municipal de Educação, entre outros.

Conforme o ex-secretário, Mário Jorge Medeiros, suas principais ações foram a implantação do Conselho Municipal de Educação, as classes de Aceleração e a expansão do ensino fundamental, de oito para nove anos, incorporando as turmas de alfabetização.

A Lei Complementar nº 267, de 24 de outubro de 2006, reorganiza o Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho, e este, conforme Art. 3º compreende: “I. As instituições de educação básica mantidas pelo Poder Público Municipal; II. As instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; III. Os Órgãos Municipais de Educação”. Estes últimos compreendem: I. A Secretaria Municipal de Educação; II. O Conselho Municipal de Educação; III. A Escola Municipal de Música Jorge Andrade; IV. A Biblioteca Municipal Francisco Meireles. Destes, tratarei somente da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação.

Esta Lei, amparada em leis federais, dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos. Em seu art. 5º determina que: A Educação Infantil será oferecida em: I – Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Define em seu artigo 6º que “A organização do Ensino Fundamental das instituições mantidas pelo Poder Público Municipal terá a duração de 09 (nove)

anos, compreendendo o 1º ano do Ensino Fundamental, destinado aos alunos de 06 (seis) anos de idade”. No parágrafo único assegura o ingresso automático no 2º ano do Ensino Fundamental aos alunos de 07 (sete) anos de idade.

Chama a atenção o fato de que as crianças de zero a três anos ainda continuarão, pela Lei, a serem atendidas em creches ou entidades equivalentes, mas não define o que seriam as entidades equivalentes. Sabemos que esta é uma prerrogativa da LDB nº 9394/1996, mas que entendemos, contraria a CF de 1988, pois esta não faz qualquer referência a esse aspecto. O artigo 208 textualiza apenas que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”⁵⁹. O problema desse aspecto no texto da Lei é que ele abre muitas possibilidades de atendimento que não sejam em creches devidamente organizadas e estruturadas. E bem sabemos que a necessidade é grande, mas se a Lei facilita muito mais difícil será para oferecer educação infantil de qualidade para as crianças de 0 a 3 anos já que o custo com creches não é baixo. Evidente que entre atender 10 creches de forma melhorada, podendo atender 20 de forma um pouco piorada, lamentavelmente, o sistema, se tiver uma possibilidade, adotará a segunda opção. Este é o problema da necessidade somada às flexibilidades legais, quando tais flexibilidades não são para agregar qualidade ao atendimento.

4.4 Vozes e documentos: o que revelam?

A análise dos dados organizados a partir de documentos bem como dos relatos das professoras nos possibilitou observar que o período anterior aos anos de 1990 é marcado pela quase ausência de atendimento formal, no município, às crianças menores de sete anos. Tais evidências são apontadas nas vozes das professoras e nos dados extraídos das fontes documentais que, juntas fizeram emergir o que foi a realidade do atendimento à infância até aquele momento. O atendimento realizado ou era informal, sem o acompanhamento sistematizado dos órgãos oficiais ou realizado pela rede pública estadual a partir dos anos de 1970.

⁵⁹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Nem mesmo a redação anterior deste inciso fazia menção à entidades equivalentes.

De modo geral foi possível perceber que o atendimento a educação infantil na década de 1970 ao início dos anos de 1980 pela rede particular superava, em termos quantitativos, o atendimento público. O Estado de Rondônia não foi tão presente em termos de políticas voltadas para a infância e educação infantil, embora devamos reconhecer que o atendimento formal a essa etapa foi iniciado pela rede territorial e posteriormente estadual de ensino.

Outro fato é que, se o atendimento à infância foi insignificante do ponto de vista numérico, igualmente o foi no aspecto qualidade. No entanto, essa ausência de políticas e ações voltadas para a infância não foi característica apenas de Rondônia ou de Porto Velho, nesse período. Nacionalmente a infância timidamente aparecia em programas e ações sociais financiáveis e, os programas que existiam eram voltados apenas para a assistência. (BARRETO, 2003).

Também Nogueira (1996, p. 40) aponta que o governo federal começou a investir em educação pré-escolar nos anos de 1970, o que envolveu órgãos como o MEC, MOBRAL e, posteriormente, Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). No entanto, para o autor, foi somente nos anos de 1980, como consequência das discussões iniciadas em 1970, que o MEC destinou mais verbas para a Educação Pré-escolar. Porém, todo o investimento feito nesse período não foi suficiente para ampliar satisfatoriamente o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos.

Há, portanto, a evidência de que a política local geralmente está sintonizada com a nacional e que as políticas macro interferem decisivamente nas políticas locais, o que aponta para a necessidade de um sistema nacional de educação. Porém, igualmente sabemos que as políticas definidas com base em experiências locais também contribuem, inclusive para a alteração e melhorias nas políticas nacionais.

Portanto, os dados de matrícula nesse período confirmam as falas das professoras colaboradoras no que se refere à quase inexistência de atendimento educacional à essa etapa. Ressalta-se, no entanto, que até 1988 a educação infantil ainda não era colocada enquanto direito constitucional o que não justifica, mas de certa forma explica a não priorização desse atendimento. No município de Porto Velho, como vimos, a educação infantil foi colocada como direito em sua Lei Orgânica de 1990 e foi, justamente, a partir daí, que se começou a pensar nesse atendimento formal, conforme evidenciaram os dados.

Outro fato é que do início de 1990 até meados dessa década essa etapa começou a se expandir na rede municipal e, conforme informações de fontes documentais e do relato da professora Josélia Neves, a prefeitura começou definir e ampliar uma rede de escolas de educação infantil, com construção de rede física e ampliação do atendimento institucionalizado e gratuito, processo que retrocedeu a partir de 1998 quando as escolas de Educação Infantil foram novamente denominadas como sendo de Educação Infantil e ensino fundamental. Ou seja: em lugar de continuar com a política de ampliação ou, no mínimo, de manutenção, houve um retrocesso no atendimento em razão, principalmente em decorrência do novo modelo de financiamento do ensino fundamental com a aprovação do FUNDEF.

Outra evidência é que o lugar de direito está claramente definido também na legislação municipal, porém é preciso que se observe que lugar a educação infantil ocupou, de fato, em ações, nas duas gestões municipais (1999/2004; 2005/2008) a que nos propusemos analisar. Sobre isso abordaremos nos próximos capítulos, mas já antecipamos que as ausências ou insuficiências precisam ser lembradas e ressaltadas para que se avance na construção de mais e melhores políticas educacionais.

CAPÍTULO V

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO/RO: gestões municipais de 1999/2004 e 2005/2008



Figura 6: Foto de Crianças em escola de Educação Infantil – PVH/RO.
Fonte: Porto Velho (2009, p. 26).

*E a pipa quem fazia era mesmo o menininho, pois ele havia aprendido a amarrar linha e taquara a colar papel de seda e fazer com polvilho o grude para colar a pipa triangular como o papai lhe ensinara do jeito que havia aprendido com o pai e o pai do pai do papai.
(ZIRALDO)*

5.1 Apresentação das gestões

Consideramos nesse estudo as proposições de Azevedo (1997), para quem as políticas públicas de modo geral têm como objetivo intervir e/ou solucionar problemas diagnosticados e enfrentados pela sociedade. Por essa lógica, em se tratando de políticas públicas municipais, o município planeja ações que passam a integrar um programa de governo. A autora considera política pública em duas dimensões:

[...] em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Ainda para a autora é fundamental que se tenha o conhecimento de como surgem as políticas públicas para determinados setores, ou, como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e em conseqüência será alvo de uma determinada política pública. Política esta que fará com que o Estado garanta que o setor, alvo da intervenção, se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade (AZEVEDO, 1997).

Nesse sentido delineamos neste capítulo as políticas públicas voltadas ao atendimento da educação infantil que foram planejadas e implementadas no período de 1999 a 2008, nas gestões de Carlos Alberto de Azevedo Camurça (1999-2004) e de Roberto Eduardo Sobrinho (2005 a 2008). Descrevemos as ações apresentando, sempre que possível, considerações críticas, bem como as reações a essas medidas e ações implementadas.

Na perspectiva de Azevedo (1997), buscamos evidenciar se a Educação Infantil foi reconhecida pela administração municipal como passível de intervenção e, o sendo, como se tornou alvo de uma política específica, e se esta garantiu que a educação se desenvolvesse de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade.

Os dados das duas gestões foram organizados em *três dimensões*: a) *Planejamento*; b) *Ações Desenvolvidas* (sub-dimensões: financiamento da Educação

Infantil, rede de escolas e matrícula na educação infantil, valorização profissional, Proposta Política Pedagógica para a Educação Infantil, e; infra-estrutura física e pedagógica); c) *Avaliação*. Este item, avaliação, será discutido no próximo capítulo, pois implicará em apresentar a voz dos gestores e gestoras municipais.

Visamos responder a partir da análise documental uma das questões centrais e que constam da problemática da tese: quais foram os programas, projetos e ações desenvolvidas pela SEMED voltados ao atendimento à Educação Infantil no período de 1999 a 2008?

Em 1996 foi eleito Francisco José Chiquilito Coimbra Erse⁶⁰ da sigla partidária PDT (Partido Democrático Trabalhista), para ocupar o cargo de prefeito de Porto Velho, tendo como vice-prefeito Carlos de Azevedo Camurça⁶¹, também da sigla partidária PDT.

Ao final de 1998, após quase dois anos de mandato, o prefeito, por problemas de saúde, renunciou ao mandato e a administração municipal foi assumida pelo vice-prefeito Carlos Camurça, que concluiu a gestão em 2000. Neste mesmo ano Carlos Camurça foi eleito para prefeito e assumiu a gestão em 2001, concluindo este mandato em 2004. Portanto, Carlos Alberto de Azevedo Camurça esteve à frente da administração municipal por um período de seis anos consecutivos.

No ano de 1997, ano em que o prefeito Chiquilito Erse assumiu a prefeitura, a política nacional de educação começava a passar por mudanças, conseqüência da reforma de Estado implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso. A prefeitura de Porto Velho iniciaria, em sua gestão, a organização do sistema municipal de ensino, considerando tanto a nova LDB, quanto a Lei 9424/96 (Lei do FUNDEF).

As implicações da nova legislação nacional recaíram tanto sobre o direito à educação, quanto à estrutura, organização, currículo escolar, financiamento e formação docente, com implicações explícitas para a Educação Infantil. Um primeiro ato, no caso de Rondônia, decorrente do novo ordenamento legal, foi o Decreto nº 7672 de 23 de dezembro de 1996, expedido pelo governo do Estado em que

⁶⁰ Francisco José Chiquilito Coimbra Erse nasceu em Manaus, em 19 de dezembro de 1949 e faleceu em Porto Velho em 7 de julho de 2001. Foi prefeito da capital rondoniense por duas vezes e Secretário de Administração (1979-1982) no governo de Jorge Teixeira. Em 1996 foi eleito prefeito de Porto Velho pela segunda vez, renunciando ao cargo por razões de saúde.

⁶¹ Carlos Alberto Azevedo Camurça ou Carlinhos Camurça nasceu em Guajará-Mirim em 20 de julho de 1956. Em 1.990 iniciou sua carreira política, quando foi eleito Deputado Federal pelo Estado de Rondônia. Em 1.994 foi reeleito para o segundo mandato de Deputado Federal. Em 1.996 renunciou ao mandato para concorrer à vice-prefeitura de Porto Velho-RO.

transfere as escolas de ensino pré-escolar e fundamental, localizadas na zona rural do Município de Porto Velho, para a jurisdição administrativa da Prefeitura Municipal, o que ocorreu efetivamente em 2000⁶². Tem-se, portanto, o início da municipalização, mesmo que forçada, da educação infantil e do ensino fundamental do campo.

Quanto ao financiamento, com a criação do FUNDEF, composto por 15% dos 25% dos recursos arrecadados e destinados à educação, restaria 10% para serem aplicados na etapa da educação infantil e educação de jovens e adultos. Com esse percentual de recursos não contabilizados no FUNDEF o município deveria ampliar sua rede de atendimento, pois a educação infantil já estava colocada como direito das crianças de zero a seis anos tendo as municipalidades a responsabilidade de implementá-la, mesmo que em regime de colaboração com o Estado e a União⁶³, conforme determinações da Constituição Federal de 1988 e da LDB N° 9394 de 1996.

No período de 1999 a 2004 estiveram à frente da SEMED seis secretários municipais de educação, ou seja, uma média de um secretário por ano. Ressaltamos que em 1999, início da gestão do Prefeito Carlinhos Camurça, eram 33 escolas urbanas e 41 escolas no campo.

Em 2005 assume a prefeitura Roberto Eduardo Sobrinho⁶⁴, da sigla partidária do Partido dos Trabalhadores (PT). Ao assumir a prefeitura a rede municipal contava com 38 escolas urbanas e 123 escolas localizadas no campo. Das escolas urbanas, seis atendiam creches e 25 atendiam a pré-escola⁶⁵.

Nesse período estiveram à frente da SEMED duas secretárias municipais de educação. A primeira ocupou a pasta da SEMED durante três anos e três meses consecutivos e a segunda por um período de oito meses.

⁶² A municipalização foi de fato efetivada a partir do convênio n° 062/PGE (Procuradoria Geral do Estado)-2000, celebrado entre governo do Estado de Rondônia e Município de Porto Velho.

⁶³ No período de 1999 a 2004 foram Presidentes da República, Fernando Henrique Cardoso, do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), até 2002, e nos anos de 2003 e 2004 dessa gestão municipal (1999/2004) o presidente do Brasil era Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

⁶⁴ Roberto Eduardo Sobrinho, formado em Psicologia, mudou-se para Porto Velho em 1983 e militou no movimento sindical participando da fundação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia e da CUT no estado. Filiado ao PT, exerce o segundo mandato consecutivo na prefeitura de Porto Velho (2005/2008 e 2009/2012).

⁶⁵ Nesse período, de 2005 a 2008, o governo federal era exercido por Luiz Inácio Lula da Silva, do PT.

5.2 Planejamento: planos de Governo que contemplaram ações voltadas à Educação Infantil no âmbito da SEMED no período de 1999 a 2008

A pesquisa que apresentamos neste capítulo abrange dados quantitativos que nos fornecem as políticas implementadas, com base nas ações desenvolvidas pela SEMED, no período de 1999 a 2008, bem como alguns impactos por elas produzidos. Como fontes quantitativas analisadas tivemos os relatórios de acompanhamento do Plano Prurianual (PPA) e informações sobre o atendimento à educação infantil, tais como: rede de escolas, matrículas, classe/turma, atuação docente e percentual estimado da população de 0 a 5/6 anos do Município de Porto Velho.

Além dos dados quantitativos também trabalhamos com dados qualitativos por meio de entrevistas com os profissionais da educação do município que estiveram à frente da SEMED no período da pesquisa⁶⁶.

De modo geral, o planejamento das ações desenvolvidas pela SEMED consiste em programas cujas despesas se caracterizam como de duração continuada⁶⁷ que deverão, obrigatoriamente, constar do Plano Plurianual (PPA) do governo correspondente, conforme art. 165, § 1º da Constituição Federal.

O PPA é um plano para quatro anos e tem como função estabelecer as diretrizes, objetivos e metas da administração pública, constituindo-se em um instrumento de planejamento estratégico das ações governamentais.

É nesse sentido que Medeiros (2002), ao discutir a relevância do PPA, afirma que este deve expressar com clareza os resultados pretendidos pelo governante que o elabora e deve estar comprometido com o desenvolvimento sustentável e com a evolução das estruturas de gerenciamento dos órgãos que integram a administração pública.

Medeiros (2002, p. 38) considera importante que os programas governamentais, desde a sua concepção, estabeleçam alguns critérios que possibilitem:

⁶⁶ O conteúdo mais expressivos das falas dos/das entrevistados/as será apresentado no Capítulo VI. Neste capítulo utilizamos apenas alguns fragmentos que consideramos imprescindíveis para a fundamentação de alguns dados e complementação de informações.

⁶⁷ Despesas de duração continuada são aquelas que ultrapassam dois ou mais exercícios financeiros conforme conceituação estabelecida no art. 17 da Lei nº 101/00 – Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Os dispositivos dessa Lei também são discutidos por Pessoa (2008).

a) verificar a consecução do objetivo do programa, mediante a obtenção de dados que permitam comparar a evolução do índice relativo ao indicador estabelecido (efetividade);

b) a consecução das metas e graus de execução financeira das ações que constituem o programa (eficiência/eficácia);

c) grau de satisfação da sociedade quanto aos bens e serviços ofertados pelo programa (satisfação do cliente).

Na gestão referente ao período de 1999 a 2004 localizamos dois planos: o PPA 1998/2001⁶⁸ e o PPA 2002/2005. No primeiro não aparecem ações voltadas especificamente para a Educação Infantil, mas encontradas no PPA 2002/2005. A Mensagem n.º 35, de 28 de setembro de 2001 encaminhou para a Câmara Municipal o PPA do quadriênio 2002/2005. No primeiro parágrafo o prefeito destaca que

A democratização do ensino é, e sempre será, o pilar em que se apóia a ação de Governo. Nesse sentido, a Administração Municipal contempla, no seu Plano de Desenvolvimento, experiências observadas nos registros históricos de sucessivos governos municipais, com ênfase na democratização da gestão e descentralização das decisões. A participação da comunidade e o comprometimento dos agentes e atores da educação são o binômio encontrado no enfrentamento dos problemas do setor.

O PPA desse quadriênio⁶⁹ foi organizado e subdividido em três “opções estratégicas”, cada uma com seus respectivos “Macroobjetivos”. As ações que se referem à Educação Infantil estão contidas na Opção Estratégica 1 - Promover Políticas Sociais, e no Macroobjetivo 1: Promover a Universalização do Ensino e, neste, “Desenvolver a Educação Infantil”, cujas ações, voltadas para o atendimento às escolas, docentes e alunos dessa etapa são: aquisição de insumos para confecção de merenda escolar; aquisição de material de higiene bucal e prevenção à cárie no atendimento a alunos do ensino especial; assessoramento e monitoramento das unidades escolares; atendimento a alunos com deficiência visual; capacitação de profissionais; estruturação dos espaços educativos; promover a formação continuada de professores da pré-escola; realização de atendimento médico a alunos portadores de necessidades especiais.

⁶⁸ Lei nº 1.318 de 30 de dezembro de 1997/Prefeitura do Município de Porto Velho. Publicação do Diário Oficial. Ano VIII. Suplemento do Diário Oficial número 1.432. Porto Velho, 30 de dezembro de 1997.

⁶⁹ Aprovado pela Lei Municipal nº 1.461, de 28 de junho de 2002.

No planejamento do período de 2005 a 2008 localizamos dois planos: o Plano de Governo do Candidato Roberto Sobrinho, apresentado na campanha, e o Plano Plurianual elaborado em 2005, primeiro ano de governo.

Em 2004, ano de campanha eleitoral, Roberto Eduardo Sobrinho, como candidato, apresentou sua proposta de governo para as áreas de saúde, geração de emprego, segurança pública, moradia, educação, transporte, agricultura, cultura esporte e lazer. No que concerne à especificidade desse estudo, a educação, o plano de governo da campanha apontava como prioridades e ações:

1. Universalização do acesso das crianças da educação infantil ao ensino fundamental;
2. Pagamento da mensalidade de todas as crianças matriculadas nas escolas comunitárias, e contribuir com a melhoria das mesmas, para que pudessem oferecer às crianças uma educação de melhor qualidade;
3. Construção de escolas próximas das comunidades, e no meio rural;
4. Garantia de transporte escolar para alunos com dificuldade de acesso à escola;
5. Valorização do pessoal, com melhorias salariais e capacitação profissional, como prioridade;
6. Compromissos com todas as despesas relativas à qualificação dos professores da rede municipal que cursavam pelo programa PROHACAP⁷⁰;
7. Erradicação do analfabetismo, por meio da educação de jovens e adultos, articulada com o Governo Federal, Governo Estadual e a sociedade civil;
8. Criação de quatro cursinhos pré-vestibulares populares para que os jovens e adultos com renda familiar per capita de até um salário mínimo mensal, possam se capacitar para ingressar no ensino superior.

Vê-se que, de aparentemente simples, as metas são ambiciosas, como por exemplo, a erradicação do analfabetismo e a universalização do acesso das crianças à educação infantil.

A Mensagem nº 67 de 30 de setembro de 2005, encaminhada pelo prefeito à Presidente da Câmara Municipal apresenta o Projeto de Lei do Plano Plurianual (PPA), que, além dos objetivos, diretrizes e metas que indicavam a ação direta do Governo do Município para o quadriênio 2006-2009, estabeleceu um conjunto de

⁷⁰ Neste item o plano destaca que havia, em 2004, 250 professores/as da rede municipal cursando o ensino superior pelo PROHACAP, e que, destes, 75 eram professores/as da área rural.

programas e projetos estratégicos para o desenvolvimento de Porto Velho. O prefeito informa no documento que a realização das ações estará parcialmente condicionada a parcerias com a União, Estado e até mesmo com a iniciativa privada. O mesmo foi organizado em torno de três macro-objetivos, sendo o macro-objetivo II voltado à área social, inserida, aí, a educação e, nesta, a Educação Infantil.

O macro-objetivo II visava promover a inclusão social e a redução das desigualdades sociais, com o desenvolvimento das áreas sociais prioritárias, e geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável. Destacamos 16, dentre as 69 diretrizes apontadas para esse macro-objetivo, voltadas à educação de modo geral, e à educação infantil.

1. Ampliação do nível e da qualidade da escolarização da população, promovendo o atendimento à educação;
2. Democratização do acesso à educação, em todos os níveis para atendimento dos segmentos excluídos;
3. Renovação do conteúdo e da prática pedagógica, considerando questões de gênero, raça, etnia, geração, e orientação sexual;
4. Transformação da escola em espaço integral e integrado à comunidade;
5. Erradicação do analfabetismo;
6. Garantia da formação continuada dos profissionais da área de educação e valorização da carreira;
7. Promoção de um processo de educação contextualizada, valorizando a cultura local e sua diversidade;
8. Promoção de política educacional inclusiva para os portadores de necessidades especiais;
9. Implementação da educação a distância, por meio de novas tecnologias, para atender às comunidades de áreas isoladas;
10. Promover a inclusão digital e o acesso da população às novas tecnologias da informação;
- [...]
20. Viabilização do acesso das crianças e dos adolescentes à educação, cultura, saúde, esporte e lazer, com qualidade e efetividade;
23. Priorização da arte, cultura, esporte e lazer na formulação das políticas voltadas a retirar crianças e adolescentes da marginalidade;

24. Promoção da permanência da criança e do adolescente na escola;
25. Erradicação da exploração sexual das crianças e dos adolescentes;
26. Erradicação do trabalho infantil;
27. Humanização dos centros de atendimento às crianças e aos adolescentes vítimas e em conflito com a lei.

Nos objetivos e ações específicos para a Educação Infantil, tem-se no PPA 2006/2009 o Programa 022 – Desenvolvimento da Educação Infantil, que apresenta o objetivo de “promover o acesso e a permanência da população de zero a seis anos de idade, como forma de inclusão da infância na educação”.

As ações planejadas, e que incluíam financiamento, foram: aquisição de material didático-pedagógico destinado às escolas; aquisição de mobiliário e equipamentos para escolas; aquisição de uniformes escolares para distribuição a alunos; capacitação de profissionais que atuam nas secretarias escolares da rede municipal de ensino e conveniadas, e técnicos, administrativos e conselheiros do Conselho Municipal de Educação (CME); realização de gincanas; transferências de recursos do *Programa de Apoio Financeiro às Instituições Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais (PROAFINC⁷¹)*, destinados às escolas; transferências de recursos financeiros para escolas oficiais.

Registramos como atividade de planejamento, a realizada no período de 20 a 22 de setembro de 2006, denominada de “I Conferência Municipal de Educação Infantil em Porto Velho: compromissos e responsabilidades”, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). De acordo com informações retiradas da página oficial da prefeitura⁷², a referida Conferência foi realizada em três dias e envolveu palestras, oficinas e exposição de painéis. O objetivo foi discutir políticas públicas, gestão e a implementação de uma proposta pedagógica voltada para a Educação Infantil.

Na Conferência foi aprovada pelos presentes a *Carta de Porto Velho*, onde foram inseridas ações que colaboraram, posteriormente, para a construção coletiva do Plano Municipal de Educação (PME), no tocante à Educação Infantil.

⁷¹ Mais informações sobre o PROAFINC no item Financiamento da Educação Infantil em Porto Velho.

⁷² Prefeitura do Município de Porto Velho – RO. Home page: <http://www.portovelho.ro.gov.br/>.

O PME de Porto Velho foi elaborado, segundo informações da SEMED, a partir de muitas discussões, que, no caso da Educação Infantil, tiveram início por ocasião da *I Conferência Municipal de Educação Infantil (2006)*, já mencionada.

De acordo com informações constantes na página oficial da Prefeitura do Município de Porto Velho (PMPV), também foi realizada, com início em 18 de outubro de 2007, a *Conferência Municipal de Educação*, que teve por objetivo discutir e avaliar a versão preliminar do Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Velho. O texto referido registra que:

O Plano Municipal de Educação deve conter os objetivos e metas propostas pela sociedade para direcionar as ações da educação no município durante os próximos dez anos. Durante os últimos dois anos, nove câmaras temáticas formadas por representantes de instituições ligadas à educação, discutiram e elaboraram o PME, que traçou o futuro de várias áreas como a Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Ensino Fundamental; Ensino Profissionalizante e Superior; Valorização Profissional; Educação do Campo; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais e Financiamento e Gestão. Depois de aprovada na Conferência Municipal, a proposta de PME será encaminhada para apreciação do Conselho Municipal de Educação (CME) e da Câmara de Vereadores para que seja transformada em lei.

Segundo o site, o documento indica que houve várias atividades possibilitando a participação de órgãos e segmentos nas discussões e definições das metas e objetivos do PME. Ainda em versão preliminar, o PME apresenta os objetivos, diretrizes e metas para a educação do município para o período de dez anos, a contar da data de sua aprovação.

Além desse documento da página oficial da PMPV, a Secretária Municipal de Educação da segunda gestão analisada também informou, em entrevista, que:

A gente constituiu, para a elaboração do plano municipal, o Fórum Municipal do Plano. Chamamos várias entidades. Num primeiro momento a gente reuniu 300 pessoas; dessas 300 pessoas a gente reuniu toda a sistemática e aí tinha trabalhos da educação infantil; e lógico que desse quantitativo inicial depois só fica quem tem interesse mesmo, se resumiu a 10 ou 20. Essa câmara tinha a missão de fazer um diagnóstico do município, de discutir uma diretriz, baseada no que já vinha sendo desenvolvida a concepção teórica, e no final tinha que apresentar as diretrizes e metas da educação infantil e das outras sete câmaras temáticas. Elas iriam para a Conferência Municipal de Educação Infantil de 2007. Na Conferência Municipal elegemos aquilo lá, casado com o planejamento estratégico. Hoje o resultado da conferência municipal está como uma das bases já no planejamento estratégico. Já é uma base do plano de governo, da reeleição do prefeito, e do nosso planejamento,

[...], que na verdade ficou pronto, mas a gente terminou não encaminhando pra câmara municipal no começo desse ano [...]. (Entrevista SME/Gestão 2005/2008, 2009).

Ainda segundo a Secretária de Educação o PME só não foi para aprovação da Câmara Municipal de Porto Velho porque em 2009 e 2010 seriam realizadas as conferências municipais, Estadual e Nacional e que, por isso mesmo, algo poderia ser alterado. Assim, o documento constituiu-se, segundo a Secretária, na principal orientação do Plano de Governo do Município.

Nos próximos itens apresentaremos as ações desenvolvidas pela SEMED, voltadas para a Educação Infantil, nas gestões dos períodos de 1999/2004 e 2005/2008.

5.3 Ações desenvolvidas no âmbito da SEMED no período de 1999 a 2008 voltadas à Educação Infantil

Nos Relatórios de Acompanhamento Anual dos PPA's (avaliação) referentes ao período de 1999 a 2008, a SEMED apresenta suas políticas e programas materializados nas ações voltadas ao atendimento à Educação Infantil. Dentre aquelas ações desenvolvidas, destacamos as relacionadas: ao *financiamento da Educação Infantil, rede de escolas e matrícula na educação infantil, valorização profissional, Proposta Política Pedagógica; infra-estrutura física e pedagógica.*

5.3.1 Financiamento da Educação Infantil em Porto Velho

A partir dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária referentes ao período de 1999 a 2008 da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação do Município de Porto Velho (SEMPLA - PMPV/RO), que apresentam o Demonstrativo das Receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, sistematizamos e analisamos o investimento realizado em Educação Infantil nesse período.

Analisando o lugar da educação infantil no contexto das políticas públicas Barreto (2003, p. 59) observa que essa etapa foi pouco priorizada pelo governo federal no PPA 2000-2003. Segundo a autora,

A situação é especialmente grave no caso da educação. Na verdade, a criança de 0 a 6 anos é quase ausente na política educacional do governo federal. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000-2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o *status* de programa, ao contrário dos outros níveis de ensino e até mesmo das modalidades de ensino. Evidencia-se, além disso, uma pronunciada fragmentação das ações destinadas à criança de 0 a 6 anos, mesmo no interior dos ministérios setoriais. A articulação entre as áreas é ainda mais precária, embora esforços possam ser identificados, como a criação do Comitê da Primeira Infância (CODIPI), em 2000, no âmbito do Programa Comunidade Ativa (antiga Comunidade Solidária).

Percebe-se que, ao não valorizar ou considerar essa etapa da educação básica com políticas públicas mais focalizadas, o governo federal “instituiu um modelo” de ação seguido por estados e municípios, o que pode ser observado em Porto Velho, onde essa etapa também ficou à margem das políticas públicas educacionais naquele período. Essa afirmação está fundamentada, principalmente, pelas ações registradas nos Relatórios de Acompanhamento dos PPA's/PMPV, analisados.

A LDB de 1996 trata o tema financiamento de forma mais detalhada no Título VII, “Dos recursos Financeiros”, nos artigos 68 a 77. As fontes de recursos estão definidas no Art. 68; a vinculação de recursos é tratada nos artigos 69 a 73; o padrão de qualidade é tema dos Artigos 74 a 76, e; a transferência de recursos públicos para a escola privada é tratada no Artigo 77.

Portanto, além da receita dos impostos (Art. 68, inciso I) de cada esfera da administração pública, há ainda outras fontes de recursos para a educação, tais como: receita de transferências constitucionais e outras transferências, contribuição social – salário-educação, a receita de incentivos fiscais e, ainda, outros recursos previstos em Lei, o que poderá vir a ser destinado à educação, desde que estabelecidos por legislação competente.

Apresentamos um quadro com os dados gerais do orçamento do município de Porto Velho, referente ao período de 1999 a 2008, destacando os itens: valores orçados; receita realizada; despesa empenhada (valores efetivamente gastos, pagos e não pagos), e; despesas pagas nos anos correspondentes ao período apontado no quadro. Destacamos também a variação anual entre receitas realizadas e despesas empenhadas.

Valores Arrecadados X Valores Processados para Despesas do Município (1999/2008) (Valores em reais R\$)					
Ano	Orçado ¹	Receita Realizada ²	Despesa Empenhada ³	Despesa Paga ⁴	Varição entre Orçamento e Receita ⁵ (5=(2-1)/2)
1999	75.880.000,00	90.728.862,53	82.809.458,17	67.127.469,38	19,57
2000	83.589.000,00	107.516.972,77	107.828.353,03	92.360.289,78	28,63
2001	119.700.000,00	119.809.926,62	129.582.653,94	107.239.590,25	0,09
2002	181.153.158,00	178.479.645,16	170.267.837,37	141.710.107,68	(1,48)
2003	194.342.000,00	199.919.849,51	177.844.099,30	167.182.801,14	2,87
2004	225.923.542,00	243.515.765,35	222.155.446,21	207.670.266,00	7,79
2005	258.245.780,00	258.923.298,60	234.227.408,41	207.421.490,40	0,26
2006	319.940.522,00	301.335.806,64	301.305.794,98	266.790.052,65	(5,82)
2007	363.570.385,00	352.042.672,86	368.697.095,32	315.825.811,42	(3,17)
2008	537.539.970,00	469.180.525,95	517.543.222,73	400.493.436,28	(12,72)

Quadro 11: Orçamento do município de Porto Velho - período de 1999 a 2008

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos demonstrativos contábeis do período de 1999 a 2008 – SEMPLA/PMPV/RO.

1. Valores definidos no orçamento
2. Valores arrecadados no ano
3. Valores efetivados com despesas (processados, pagos e não pagos)
4. Valores efetivamente pagos no ano
5. Referente aos valores processados

Comparando a segunda coluna (valores orçados) com a terceira (receita realizada) observamos que nos anos de 1999 e 2000 houve uma considerável diferença entre os valores orçados e a receita efetivamente realizada. Embora a diferença seja positiva, ou seja, a arrecadação foi maior que a previsão, entendemos que isso também demonstre problemas no planejamento, com implicações no desenvolvimento de ações prioritárias, pois sem previsão orçamentária não se pode planejar ações financiáveis pelo fato evidente de não se saber com quanto de recursos se poderá contar. Se a receita supera em muito o orçamento (superávit), e em função de não se haver ações por falta de previsão orçamentária, também se corre o risco de considerar que houve sobras de recursos, quando bem sabemos, há sempre grandes demandas, e incorrem-se no possível erro de se gastar o superávit com ações irrelevantes, ou menos prioritárias, considerando-se as inúmeras demandas municipais.

Nos anos de 2002 e 2006 a 2008 a situação foi inversa: a receita foi menor que o orçamento. Em 2007 e 2008 a diferença foi considerável. Outro problema que poderá ter sido consequência deste foi que as despesas empenhadas também foram maiores que a receita efetivada. Em 2008 a variação anual chegou a ser de 10,31 pontos percentuais.

Mesmo com algumas variações ainda podemos dizer que houve certo equilíbrio em todo o período de 1999 a 2008, o que pode ser atribuído aos dispositivos da Lei Complementar de Responsabilidade Fiscal, Lei nº 101, de 4 de maio de 2000 que, objetivando promover a moralização na administração pública, prevê mecanismos claros de disciplina e medidas de Transparência da Gestão Fiscal, onde, uma exigência explícita refere-se ao equilíbrio entre receitas e despesas.

No caso específico da Educação, e mais precisamente no tocante ao planejamento orçamentário, o gestor precisa considerar, entre outros aspectos, os Artigos 70 e 71 da LDB nº 9394/96, pois esta Lei conceituou e definiu o que são e o que não são consideradas despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Assim, o Artigo 70 assegura o que pode ser considerado despesas com MDE:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Já o Artigo 71 apresenta as exceções, ou seja, o que não poderá se constituir despesa com MDE.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A intenção da Lei foi a de evitar que despesas de outras naturezas e com pouco ou nenhum impacto sobre o ensino e aprendizagem, objetivos básicos das instituições educacionais, fossem pagas com os recursos vinculados à educação. Se a prefeitura desconsiderou o artigo 71 isso não aparece nos registros dos balancetes das receitas e despesas. Entendemos que, nesse sentido, a LDB nº 9394 de 1996 foi observada.

Começaremos apresentando as receitas totais do Município de Porto Velho com a finalidade de verificar o potencial de arrecadação de impostos bem como seu potencial de investimento obrigatório em educação.

O próximo quadro apresentará as receitas de impostos, dos quais, 25% devem, obrigatoriamente, ser destinados à educação municipal:

Receitas - Município de Porto Velho/RO - 1999 a 2008

Demonstrativo da Aplicação de Recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) na Educação Infantil

Especificação	Exercícios Financeiros									
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$
Receita Total do Município	90.728.863	107.516.973	119.809.927	178.479.645	199.919.850	243.515.765	258.923.299	301.335.807	352.042.673	469.180.526
Total das Receitas de Impostos	65.327.232	88.068.297	100.487.627	118.657.606	130.232.418	150.987.520	181.193.675	203.580.007	231.691.264	271.368.017
Impostos e Transferências destinadas a MDE (25%)	16.331.808	22.017.074	25.121.907	29.664.401	32.558.105	37.746.880	45.298.419	50.895.002	57.922.816	67.842.004
Receitas Destinadas ao FUNDEF/FUNDEB	-	-	-	13.879.926	15.115.426	17.096.303	21.003.767	22.353.849	28.104.160	34.509.550
Receitas Recebidas do FUNDEF/FUNDEB	7.529.306	10.286.627	11.496.701	13.859.123	17.545.238	21.874.936	32.029.164	35.102.286	44.461.591	54.861.934
Receitas de Aplic. Finan. Vinc. ao FUNDEF/FUNDEB	-	-	-	-	-	5.347	-	-	612.186	681.858
Valor Mínimo para Aplicação no MDE	23.861.114	32.303.701	36.618.608	29.643.598	34.987.916	42.530.860	56.323.815	63.643.438	74.892.433	88.876.246

Quadro 12: Demonstrativo da Aplicação de Recursos - Receitas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) na Educação Infantil - 1999 a 2008.

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária - 1999 a 2008 – SEMPLA/PMPV/RO.

Despesas - Município de Porto Velho/RO - 1999 a 2008

Demonstrativo da Aplicação de Recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) na Educação Infantil

Especificação	Exercícios Financeiros									
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$	Valor R\$
Total das Despesas da Educação*	16.728.715	22.983.763	25.607.180	30.433.502	35.759.182	44.770.130	61.063.545	75.469.462	79.884.048	95.066.695
Total das Despesas Vinculadas a MDE (Limite Constitucional)	16.728.715	22.983.763	25.607.180	30.433.502	33.329.371	37.810.962	45.549.888	53.771.414	59.215.441	70.381.566
Educação Infantil Total	7.746	4.469	47.666	51.190	102.523	-	770.569	2.838.957	3.533.056	7.979.691
Recursos/FUNDEB	-	-	-	-	-	-	-	-	1.697.552	4.394.687
Outros recursos	7.746	4.469	47.666	51.190	102.523	-	770.569	2.838.957	1.835.704	3.585.003
% da despesa total	0,05	0,02	0,19	0,17	0,29	-	1,26	3,76	4,42	8,39
% da MDE	0,05	0,02	0,19	0,17	0,31	-	1,88	6,33	6,36	11,96
Ens. Fundamental	16.720.970	22.979.295	25.559.513	30.382.312	35.656.659	42.594.942	55.804.716	63.680.893	72.652.002	83.436.116
% da despesa total	99,95	99,98	99,81	99,83	99,71	95,14	91,39	84,38	90,95	87,77
% da MDE	99,95	99,98	99,81	99,83	106,98	119,53	135,90	142,08	130,87	125,03
Ens. Médio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	252.544
% da despesa total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,27
% da MDE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outras Despesas	-	-	-	-	-	2.175.189	4.488.260	8.949.612	3.698.990	3.398.344
% da despesa total	-	-	-	-	-	4,86	7,35	11,86	4,63	3,57
% da MDE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Percentual aplicado na Educação (% total e MDE foi 100,00)	25,61	26,10	25,48	25,65	25,59	25,04	25,14	26,41	25,56	25,94

Quadro 13: Demonstrativo da Aplicação de Recursos - Despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) na Educação Infantil - 1999 a 2008.

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária - 1999 a 2008 – SEMPLA/PMPV/RO.

* Despesas realizadas inclusive com outros recursos destinados à educação (salário-educação, transferências do FNDE e outros convênios).

Os dados apresentados nos quadros 12 e 13 nos mostram os valores em reais (R\$) destinados à educação de modo geral e, também, especificamente, à educação infantil e ao ensino fundamental, entre outros. Apresenta também valores percentuais referentes aos recursos destinados à educação infantil em relação aos recursos totais da educação, bem como o retorno recebido do FUNDEF e FUNDEB.

Observamos que no período de 1999 a 2006 não havia uma subvinculação para a Educação Infantil. Assim, para sua manutenção a SEMED deveria investir ao menos parte dos 10% dos recursos vinculados à MDE. Porém, como se pode ver, isso não aconteceu, considerando o baixo percentual de aplicação. A partir de 2007, com a aprovação do FUNDEB, o município teve que, obrigatoriamente, aplicar um percentual na Educação Infantil.

A primeira observação que fizemos, a partir da análise dos quadros 12 e 13 refere-se às receitas recebidas do FUNDEF e depois do FUNDEB. O Município de Porto Velho, com exceção do ano de 2002, sempre recebeu mais do que destinou, ou seja, houve ganhos nas transferências do FUNDEF e FUNDEB. Isso significa que a arrecadação sempre foi menor que o necessário para cobrir as despesas com MDE, o que impactou diretamente na aplicação, ou não, de recursos na educação infantil, já que o ensino fundamental recebia a complementação do Fundo Estadual pela distribuição das matrículas.

Observamos também que há um problema na formatação/elaboração do planejamento/relatório, pois, pelos dados de matrícula, houve atendimento à educação Infantil nos anos de 1999 a 2005. No entanto, as despesas com educação infantil não aparecem nos balancetes. Os valores apresentados não seriam suficientes para cobrir as despesas, já que houve matrícula e, portanto, havia docentes para essas turmas de educação infantil e, conseqüentemente, folha de pagamento dessa etapa, além de outras despesas básicas, como material pedagógico, prédios, e transporte escolar para a educação no campo. Isso mostra uma falha na metodologia dos balancetes apresentados até o ano de 2005.

A partir do PPA-2006/2009 as despesas totais com educação infantil já estão destacadas nos balancetes de prestação de contas da SEMPLA/PMPV, enviados ao Tribunal de Contas do Estado.

Pelos valores apresentados nos balancetes, conforme os dados apresentados referentes aos recursos investidos em educação, apenas 0,05% dos valores vinculados à MDE foram destinados à Educação Infantil no ano de 1999. Ou seja,

recursos insignificantes frente à demanda do município. Em 2003 a SEMED investiu 0,29% dos recursos da MDE em Educação Infantil, mas em 2004 o investimento foi zero.

De 1999 a 2003 todos os recursos da MDE foram aplicados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No entanto, no Ensino Fundamental foram aplicados mais de 99% dos recursos vinculados.

Em 2005 o investimento em Educação Infantil aumentou para 1,36% dos recursos da MDE e em 2008 chegou a 8,73%. Se compararmos com o número de crianças atendidas veremos que, ao passo em que aumentou o número de matrículas na Educação Infantil também subiu o percentual de recursos aplicados nessa etapa. Ou seja, o valor/aluno da Educação Infantil da rede municipal, conforme despesas na etapa e matrículas, também aumentou.

Conforme apresentado no quadro 14, a seguir, em 1999, dividindo-se o número de matrículas na EI (3ª coluna) pelas despesas na EI (6ª coluna) tem-se uma média de R\$ 5,36 (cinco reais e trinta e seis centavos) de despesas por aluno/ano⁷³.

Em 2006, quando ainda não havia a subvinculação de recursos do FUNDEB para essa etapa, fazendo-se a mesma divisão, tem-se uma média de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) de despesas por aluno/ano.

Em 2008, já somados os recursos do FUNDEB, a média de despesas por aluno/ano foi de R\$ 992,99 (novecentos e noventa e dois reais e noventa e nove centavos). Houve, de fato, a partir de 2005, um aumento no número de matrículas e no investimento para essa primeira etapa da Educação Básica.

Vejamos o quadro 14 que apresenta a Matrícula e Despesas com Educação Infantil em relação ao total de matrículas e total de despesas do Município educação:

⁷³ Fizemos essa demonstração apenas para evidenciar os poucos recursos investidos na educação infantil, pois o valor aluno/ano definido todos os anos pelo MEC, conforme fórmula específica, mesmo que se considere apenas os anos de 2007 e 2008, com o FUNDEB, foi bem maior.

Município de Porto Velho – 1999-2008							
Matrícula e Despesas com Educação Infantil em relação ao total de matrículas e total de despesas do Município com Educação							
Ano	Matrícula total da Rede Municipal	Matrícula na Educação Infantil	Percentual Matrícula na EI em relação ao Total	Despesas Totais com Educação (R\$)	Despesas com Educação Infantil (R\$)	Percentual de Despesas com EI em relação ao Total	Valor Aluno/ano (Despesas/Matrícula - Em R\$)
1999	18.652	1.444	7,74	16.728.715	7.746	0,05	5,36
2000	26.665	1.702	6,38	22.983.763	4.469	0,02	2,62
2001	29.741	2.067	6,95	25.607.180	47.666	0,19	23,06
2002	32.198	1.924	5,98	30.433.502	51.190	0,17	26,61
2003	33.022	2.162	6,55	35.759.182	102.523	0,29	47,42
2004	34.065	2.133	6,26	44.770.130	-	0,00	0,00
2005	36.623	6.279	17,14	61.063.545	770.569	1,26	122,72
2006	38.586	7.090	18,37	75.469.462	2.838.957	3,76	400,00
2007	37.430	7.274	19,43	79.884.048	3.533.056	4,42	485,71
2008	39.018	8.036	20,60	95.066.695	7.979.691	8,39	992,99

Quadro 14: Número Matrícula e Despesas com Educação Infantil em relação ao total de matrículas e total de despesas do Município com Educação - Município de Porto Velho – 1999-2008.

Fontes: Organizado pela autora a partir do documento: RONDÔNIA. Estatísticas Educacionais. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2; INEP – Educação infantil: 2004 a 2008 e Assessoria Técnica/SEMED/PVH; Demonstrativos contábeis do período de 1999 a 2008 – SEMPLA/PMPV/RO

De acordo com dados do INEP a média de investimento nacional em Educação infantil nos anos de 2000, 2004 e 2008 foi de 8,60%, 9,00% e 7,80%, respectivamente, em relação ao investimento total em educação, incluindo educação superior. O município de Porto Velho ficou longe desse percentual de investimento. Para esses mesmos anos, dos gastos totais com a educação básica a Educação Infantil contou com um percentual de 0,02%, 0,00% e 8,39% respectivamente. Isso mostra o atraso em relação a outros municípios brasileiros, pois somente em 2008 alcançou a média nacional. Mas foi a partir de 2005 que algumas alterações começam a ser observadas e, do investimento total em educação, a Educação Infantil ficou com um percentual de 1,26.

Na introdução da Proposta Política Pedagógica para a Educação Infantil pública de Porto Velho (PORTO VELHO, 2009) a SEMED aponta que no início de

2005 visitou todas as instituições que atendiam a Educação Infantil, e que vinham recebendo algum benefício do Poder Público, e também desenvolveu pesquisa com as/os educadoras/es dessas escolas. Registrou como problemas encontrados em relação à educação infantil na SEMED/PMPV: número insuficiente de escolas; pagamento de mensalidades (por parte da comunidade) com valores entre R\$ 5,00 e R\$ 90,00 nas escolas particulares e comunitárias; inadequação da estrutura física existente; quadro reduzido de profissionais; inexistência de materiais pedagógicos, de limpeza e merenda escolar insuficiente; e ausência de Proposta Pedagógica da Secretaria para orientação às escolas.

Outro problema grave enfrentado pela Secretaria, segundo o referido documento, foi a falta de previsão orçamentária para a Educação Infantil para o exercício da gestão em 2005. Essa situação de falta de orçamento também foi ressaltada pelo prefeito do Município de Porto Velho em informações divulgadas por ocasião da I Conferência Municipal de Educação Infantil do Município.

De acordo com o prefeito, a falta de orçamento para a Educação Infantil fez com que a Prefeitura fizesse remanejamentos de recursos, tirando dinheiro de outras áreas para investir na Educação Infantil, já que, segundo ele, a 1ª etapa da Educação Básica contribui com a formação do ser humano.

A solução encontrada pela SEMED, no caso das escolas comunitárias, confessionais e particulares que mesmo recebendo alguma ajuda da SEMED cobravam taxas, foi criar um Programa denominado de *Programa de Apoio Financeiro às Instituições Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais (PROAFINC)*, conforme aparece no PPA 2006/2009, Programa 022 – “Transferências de Recursos Destinados às Escolas – PROAFINC”. Esse programa foi implantado pela primeira vez em 2005, tendo sido criado pelo Decreto nº. 9.751 de 21 de março de 2005⁷⁴.

Pelo Programa as escolas recebem um recurso em dinheiro de acordo com o número de alunos matriculados além de outros benefícios estipulados no convênio. O Programa obedece a uma escala de valores conforme o número de crianças atendidas:

- De 25 a 50 crianças: R\$ 7.500,00
- De 51 a 100 crianças: R\$ 15.000,00
- De 101 a 150 crianças: R\$ 22.500,00
- De 151 a 200 crianças: R\$ 30.000,00

⁷⁴ Decreto ainda em vigor no ano de 2008.

De acordo com informações da SEMED, para firmar convênio e receber o recurso, a escola conveniada com o Programa assinava um Termo de Compromisso Mútuo antes da assinatura do convênio, onde se comprometia a não cobrar nenhuma taxa de matrícula e mensalidade.

A SEMED também informou que, além do recurso financeiro, as Escolas Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas eram assistidas com acompanhamento pedagógico, merenda escolar e material didático-pedagógico, material de limpeza, disponibilidade de Pessoal, como docentes e Pessoal de Apoio.

Os valores do PROAFINC são repassados, anualmente, em duas parcelas às escolas conveniadas. De acordo com o projeto, a cada final de ano deveria ser feita a avaliação do Programa e, caso necessário, efetuadas modificações. Os repasses de recursos anuais realizados pela SEMED às escolas conveniadas via programa PROAFINC, foram os apresentados no quadro 15.

Recursos do PROAFINC investidos em educação infantil - 2005 a 2008 (Escolas Comunitárias, Confessionais e Particulares)			
Ano	Escolas Conveniadas	Alunos Atendidos	Valor Total/ano (Em R\$)
2005	49	3.509	570.000
2006	43	3.607	570.000
2007	39	3.031	547.500
2008	35	3.063	525.500

Quadro 15: Recursos do PROAFINC investidos em educação infantil - 2005 a 2008

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações enviadas por e-mail pela DIEI/SEMED/PMPV, em 2009.

Em 2005 a prefeitura elaborou o PPA com ações para serem desenvolvidas em quatro anos e observamos no planejamento orçamentário - PPA/2006-2009 - que já no primeiro ano de execução do PPA a prefeitura duplicou os recursos investidos na Educação Infantil: o PPA previa R\$ 1.298.673,00 para o ano de 2006 e o gasto nesse mesmo ano foi de R\$ 2.838.957,00.

O quadro 16 apresenta as ações financiáveis, voltadas para a Educação Infantil, previstas no PPA para o quadriênio 2006/2009 onde fica evidente o fato acima comentado:

PPA 2006/2009 - Programa 022	Períodos/Valores anuais previstos (R\$)/Atendimento				Total Valores 1,00 (R\$)
	2006	2007	2008	2009	
Ações					
Aquisição de Material Didático-Pedagógico Destinado às Escolas (29 escolas/ano).	216.870	249.890	291.536	332.661	1.090.957
Aquisição de Mobiliário e Equipamentos para Escolas (77, 46, 15 e 15 nos anos)	106.499	122.714	143.166	163.361	535.740
Aquisição de Uniformes Escolares para Distribuição a alunos (6.418, 6.674, 6.931 e 7.187 alunos)	20.000	23.045	26.886	30.678	100.609
Capacitação de Profissionais que Atuam nas Secretarias Escolares da Rede Municipal de Ensino e Conveniadas e Técnicos, Administrativos e Conselheiros do CME (166, 174, 181 e 188 profissionais)	256.364	295.397	344.627	393.242	1.289.630
Realização de Gincanas (1 gincana/ano)	10.000	11.522	13.442	15.340	50.304
Transferências de Recursos Destinados às Escolas (PROAFINC) (43 escolas/ano)	590.000	679.831	793.132	905.012	2.967.975
Transferências de Recursos Financeiros para Escolas Oficiais (29 escolas/ano).	98.940	114.004	133.005	151.766	497.715
Total/ano e Total Geral/quadriênio	1.298.673	1.496.403	1.745.794	1.992.060	6.532.930

Quadro 16: Ações e valores anuais previstos no PPA 2006/2009 - Programas 022 Município de Porto Velho/RO

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do PPA 2006/2009. Porto Velho (2005).

No entanto, se considerarmos que a prefeitura poderia investir em Educação Infantil no mínimo 1/5 (5%) dos 25% dos recursos vinculados à MDE (deixando 1/5 (5%) para EJA e outras despesas e ainda teria garantido os 3/5 (15%) do FUNDEF), esse valor investido nos parece insignificante, pois poderia chegar a dez milhões de reais, já que os recursos vinculados foram de R\$ 50.895.002,00, conforme apresentado no quadro 12 (p. 158).

Apresentamos um quadro destacando os dados com os recursos do FUNDEB destinados à educação infantil municipal dos anos de 2007 e 2008. O objetivo foi mostrar que, mesmo com o aumento no percentual investido na educação infantil o município não gastou com essa etapa todo o recurso repassado pelo FUNDEB. Os cálculos foram elaborados por nós a partir do valor/aluno definido nacionalmente e multiplicado pelo número de matrícula do ano anterior, considerando, ainda o percentual de cobertura em cada ano.

Apresentamos no quadro 17 um cálculo que fizemos sobre as despesas na Educação Infantil com recursos do FUNDEB.

Demonstrativo de recursos investidos na Educação Infantil - FUNDEB										
Ano	Matrícula na Creche (ano anterior)	Valor Aluno/ano Creche FUNDEB R\$	Fórmula	Recursos recebidos FUNDEB Creche (R\$)	Matrícula na Pré-escola (ano anterior)	Valor Aluno/ano Pré-escola FUNDEB	Fórmula	Recursos Recebidos do FUNDEB Pré-escola (R\$)	Total de Recursos Recebidos FUNDEB EI (R\$)	Total de Despesas/EI Registros SEMPLA
2007*	1.004	1.082	$(=1004/3 * \$1082)^{75}$	362.109	6.086	1.217	$(=6086/3 * \$1271)$	2.468.887	2.830.996	3.533.056
2008**	954	1.688	$(=954/3 * 2 * \$1688)^{76}$	1.073.568	6.320	1.765	$(=6320/3 * 2 * \$1765)$	7.436.533	8.510.101	7.979.691

Quadro 17: Demonstrativo de recursos investidos na Educação Infantil – FUNDEB – 2007 e 2008.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da Assessoria Técnica/SEMED/PVH; Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária - 1999 a 2008 – SEMPLA/PMPV/RO; Valor aluno/ano – estimativa da receita do FUNDEB/2007 e 2008.

* Matrículas do ano de 2006.

** Matrículas do ano de 2007.

Um cálculo simples pelo valor/aluno nos mostrou que em 2007 a SEMED investiu em toda a Educação Infantil um valor pouco superior que o recebido do FUNDEB, que financiou apenas 33,33% dos alunos da rede (das matrículas de 2006). Já em 2008, o investimento foi menor que o recebido do FUNDEB conforme se pode observar nas colunas 10 e 11 do quadro. Isso é discutível, pois esse valor cobriria despesas de somente 66% dos alunos matriculados na rede pública municipal.

Sabemos que os recursos investidos na educação devem cobrir as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino conforme definidas no Artigo 70 da LDB 9394/96. Assim, as ações desenvolvidas pela SEMED deveriam caminhar na direção da ampliação do atendimento, considerando a demanda reprimida, bem como na melhoria da qualidade desse atendimento.

Nos próximos itens apresentaremos as ações voltadas ao atendimento com qualidade às crianças na faixa etária de zero a cinco/seis anos em espaços caracterizados como escolas de educação infantil.

⁷⁵ Fórmula: Matrículas creche (1004) ou pré-escola (6086) divididas por 3 (para encontrar 1/3 das matrículas que seria o total de matrículas a receber o valor repassado pelo FUNDEB nesse ano). O resultado foi multiplicado pelo valor aluno creche (\$1082) ou pré-escola (\$1271) desse ano.

⁷⁶ Fórmula: Matrículas creche (954) ou pré-escola (6320) divididas por 3 (para encontrar 1/3 das matrículas e multiplicar o resultado por 2 para encontrar o total de matrículas a receber o valor repassado pelo FUNDEB nesse ano). O resultado foi multiplicado pelo valor aluno creche (\$1688) ou pré-escola (\$1765) desse ano.

5.3.2 Rede de Escolas e matrícula na Educação Infantil

Apresentamos, a partir dos Relatórios de Acompanhamento Anual dos PPA's do período de 1999 a 2008, bem como do Censo Escolar/INEP/MEC, a rede de escolas vinculadas à SEMED.

Em 1999 a prefeitura contava em sua rede com 33 escolas urbanas e 41 escolas fora do perímetro urbano. No ano seguinte há uma ampliação das escolas: as escolas urbanas sobem para 39 e as localizadas fora do perímetro urbano saltam para 161. De acordo com informações da Assessoria Técnica da SEMED/PVH, esse salto está relacionado à municipalização instituída via Convênio nº 062/PGE-2000, celebrado entre Governo do Estado e Município de Porto Velho, com a interveniência da SEDUC/RO, que teve como objeto a transferência, a partir do ano letivo de 2000, de responsabilidade financeira, administrativa, didática e pedagógica das escolas da rede estadual de ensino situadas na área rural/campo do Município de Porto Velho. Ao todo foram municipalizadas 165 escolas, conforme informações da Assessoria Técnica da SEMED.

Segundo o Convênio, a colaboração do Estado nesse processo foi com recursos financeiros para: a) Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental: remuneração e aperfeiçoamento de pessoal docente e demais profissionais da educação; manutenção e conservação de prédios escolares; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; levantamento estatístico, estudos e pesquisas; realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento das escolas do campo; aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar; b) Merenda escolar; c) auxílio à habilitação de 89 docentes leigos através do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO); d) Repasse do Salário-educação; e) Expansão do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e desenvolvimento da Escola Ativa com recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

Em entrevista a nós concedida em dezembro de 2009 por um dos Secretários de Educação da gestão 1999/2004, o mesmo informou que a prefeitura não tinha condições de assumir aquele montante de escolas. A municipalização forçada transformou-se em um problema gerencial e financeiro para a prefeitura de Porto Velho.

O Quadro 18 apresenta o quantitativo de todas as escolas de educação básica da rede pública municipal, do período de 1999 a 2008. Nele percebemos o crescimento do número de escolas do campo da rede municipal, de 1999 para 2000, confirmando o relato do Secretário.

Estabelecimentos Ativos e Salas de Aula - Educação Básica				
Porto Velho - Rede Municipal				
Ano	Cidade		Campo	
	Escolas	salas	Escolas	salas
1999	33	343	41	77
2000	39	377	161	260
2001	41	419	158	270
2002	40	450	170	292
2003	40	457	142	281
2004	38	318	123	247
Evolução (%): 1999/2004	15,15	(7,29)	200,00	220,78
2005	40	302	125	241
2006	45	479	126	249
2007	51	354	115	298
2008	52	517	105	321
Evolução (%): 2004/2008	36,84	62,58	(14,63)	29,96
Evolução (%): 1999/2008	57,58	50,73	156,10	316,88

Quadro 18: Escolas de educação básica da rede pública municipal e evolução no período de 1999 a 2008 – Município de Porto Velho.

Fonte: Organizado pela autora a partir de: RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. **Estatísticas Educacionais.** Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008. v. 1 e 2; INEP – Educação infantil: 2004 a 2008 e Assessoria Técnica - SEMED/PVH.

A rede física municipal assumiu as escolas do campo. No caso das escolas do perímetro urbano, de 2000 para 2004 não houve ampliação e as escolas do campo foram diminuindo, embora se observe um movimento não linear entre escolas e turmas. Estas, ou mantiveram-se ou aumentaram, ao passo em que o número de escolas diminuiu. Subentende-se que isso esteja relacionado com um outro fato: o da polarização das escolas. Várias escolas pequenas foram fechadas e organizadas escolas-pólo onde se atendia um número maior de crianças. Assim, houve decréscimo no número de escolas do campo, mas não no número de turmas, que sofreu uma queda em 2004 e 2005, mas voltou a subir a partir de 2006.

Também as escolas urbanas que atendiam a Educação Básica no Município de Porto Velho apresentaram um significativo aumento a partir de 2005. Em 2004

eram 38 escolas urbanas e em 2008 já eram 52 escolas, o que representou um aumento de 14 escolas e 199 novas salas de aula no período.

Considerando a política educacional brasileira que, a começar pela Constituição Federal de 1988, define as esferas responsáveis pelos níveis de ensino, e que, a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, há uma integração, ao menos no aspecto legal, das creches aos sistemas de ensino, vejamos o que aconteceu de lá para cá com a educação infantil em Porto Velho.

Mesmo a LDB nº 9.394/96, no artigo 98, fixando o prazo de três anos a partir de sua publicação, para que as creches fossem integradas aos sistemas de ensino, foi somente no ano de 2004 que a prefeitura do Município de Porto Velho legalizou essa situação, através do Decreto nº. 9.432/2004 de 16 de junho de 2004.

Por força desse Decreto o prefeito remanejou da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SEMACE) para a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as creches municipais Alegria e Moranguinho, e as creches comunitárias: Creche Areal da Floresta, Dr. Tancredo Neves, Cidade do Lobo e Jardim Eldorado, até então atendidas pela SEMACE.

O quadro 19 apresenta o número de escolas da Rede Municipal que atenderam a Educação Infantil no período de 1999 a 2008.

Ano	Escolas de Educação Infantil Rede Municipal - Porto Velho/RO	
	Total de Escolas Municipais que atenderam a Educação Infantil (0 a 6 anos)	Somente estas atenderam Creche (0 a 3 anos)
1999	17	4
2000	21	3
2001	23	4
2002	24	4
2003	27	4
2004	25	6
Evolução (%): 1999/2004	47,06	50,00
2005	30	9
2006	39	13
2007	39	13
2008	39	16
Evolução (%): 2004/2008	56,00	166,67
Evolução (%): 1999/2008	129,41	300,00

Quadro 19: Nº e evolução das escolas com atendimento à educação infantil - rede pública municipal de Porto Velho – 1999/2008.

Fonte: Organizado pela autora a partir de: RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. **Estatísticas Educacionais.** Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008. v. 1 e 2; INEP – Educação infantil: 2004 a 2008 e Assessoria Técnica - SEMED/PVH.

Obs.: A mesma escola que atendeu a pré-escola atendeu também a creche. E, com exceção das EMEI's, as demais são todas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

De 2000 ao início de 2004 não havia na SEMED escola exclusiva de Educação Infantil, ou seja, todas eram “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (EMEIEF). Porém, no ano de 2004 duas creches municipais foram transferidas da Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SEMAC) para a SEMED, sendo transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil: A EMEI Moranguinho e a EMEI Alegria.

Observa-se que houve evolução no número de escolas que atendeu a essa etapa, mesmo que não de forma exclusiva. No entanto, no período de 1999 a 2004 essa evolução foi bem pequena: o atendimento à creche subiu de 4 para 6 escolas, e a pré-escola, no mesmo período, subiu de 17 para 25 escolas.

Através da Lei Complementar nº 255 de 28 de junho de 2006 foram criadas 10 novas EMEIEF's e uma EMEI. No ano seguinte a Lei Complementar nº 288 de 19 de outubro de 2007 cria mais seis (06) novas EMEIEF's e uma (01) EMEI.

No entanto, a quase totalidade das escolas públicas municipais que atendem a educação infantil não é exclusiva dessa etapa, onde o espaço externo é muito limitado e tem que ser dividido com muitos outros alunos do ensino fundamental. Em 2008, das 39 escolas que atenderam à educação infantil, somente quatro eram exclusivas dessa etapa⁷⁷.

É importante salientar que dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, o problema de falta de espaços físicos adequados deve merecer atenção especial sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada pela predominância da atividade mais conteudistas e menos lúdicas, com crianças aprisionadas, onde o mais criativo são as situações “estressantes” que criam umas às outras no confinamento da sala de aula.

Informações da SEMED/PMPV (PORTO VELHO, 2009) mostram que as escolas particulares e comunitárias sempre estiveram atendendo alunos da Educação Infantil com bolsas da prefeitura. Em 2004, sem convênio formal, mas com acordo informal, havia 67 unidades escolares que atendiam alunos e cobravam alguma taxa da comunidade⁷⁸. Além disso, as chamadas escolas comunitárias ou conveniadas, sendo também particulares, recebiam os alunos bolsistas, da Educação Infantil, mas estes deveriam, além de contribuir com uma taxa, comprar o

⁷⁷ EMEI – Moranguinho, EMEI – Alegria, EMEI – Castanheira e EMEI- Sementes do Araçá.

⁷⁸ Por falta ou imprecisão não apresentamos dados referentes ao atendimento à Educação Infantil por instituições em parceria com a SEMED, embora o atendimento, com convênio formal ou não, existam desde os anos de 1990, ou mesmo antes, conforme relatos apresentados no capítulo 4 desta tese.

material escolar, livros, uniformes, merenda da cantina da escola ou levar de suas casas. A prefeitura geralmente colocava à disposição dessas escolas um determinado número de professoras e, para cada professora, a escola matriculava, como bolsistas, um determinado número de crianças.

No entanto, até 2004 não havia uma regulamentação formal entre SEMED, escolas comunitárias e particulares para esse atendimento. Geralmente as escolas comunitárias não apresentavam as condições físicas e de infra-estrutura minimamente adequadas às crianças pequenas, alvo daquele espaço educativo.

A partir de 2005 o atendimento da Educação Infantil no município de Porto Velho continuou sendo realizado também em escolas comunitárias, porém com acordo formal entre as partes interessadas.

As escolas que atendem a educação infantil municipal classificam-se em:

- a) Escolas municipais - são totalmente assumidas pelo município em prédios próprios ou alugados; a sua administração é eleita pela comunidade; quando Escola nova, nomeada pela SEMED;
- b) Escolas conveniadas - são as escolas que recebem recurso do município e pertencem a Associações e ou Instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias, em que a administração é de responsabilidade do gestor/a da instituição e funciona em local pertencente a essas instituições, são conveniadas com a Prefeitura por intermédio da SEMED.
- c) Escolas parceiras – são aquelas que a Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, apóia com algum atendimento, mas não repassa recurso, em contrapartida elas atendem as crianças, gratuitamente, encaminhadas pela SEMED. (PORTO VELHO, 2009, p. 22),

O quadro 20 apresenta o número de escolas comunitárias que atenderam a Educação Infantil em Porto Velho com algum apoio da SEMED, ou, a partir de 2005, com apoio financeiro do *Programa de Apoio Financeiro às Instituições Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais (PROAFINC)*, recursos da MDE repassados pela SEMED diretamente às escolas.

Município de Porto Velho					
Nº de Escolas conveniadas ou com alguma parceria com a SEMED/PMPV					
2004 a 2008					
Ano	2004*	2005	2006	2007	2008
Escolas	67	49	43	39	35

Quadro 20: Nº de escolas conveniadas ou com parceria com a SEMED/PMPV – 2004 a 2008.

Fonte: Organizado pela autora a partir informações sobre o PROAFINC enviadas por e-mail pela DIEI/SEMED/PMPV, em 2009.

*28 escolas desse total eram particulares. Não identificamos, com exatidão, o número de escolas conveniadas referente ao período anterior a 2004 e, por isso, optamos por não incluí-las.

Assim, pelo demonstrado no quadro 20, observamos que as escolas comunitárias, confessionais ou particulares, conveniadas ou não, mas que atendiam crianças bolsistas ou com atendimento integral pela SEMED, eram em maior número que as públicas municipais em todo o período de 2004 a 2006. Isso demonstra que o município muito deverá ainda investir rumo a um atendimento mais qualificado e próprio, sem muitos arranjos. Demonstra também que a sociedade não fica de braços cruzados, pois ao abrir uma escola comunitária inicia-se um processo de pressão ao poder executivo municipal por mais escolas públicas, pois evidencia a necessidade e que há demanda.

Outro dado é que a municipalização das escolas comunitárias foi uma realidade no período de 1999 a 2008. Várias escolas comunitárias foram municipalizadas, passando a pertencer à rede de escolas públicas municipais através de decretos de criação.

Quanto à análise da matrícula na Educação Infantil, entendemos ser importante iniciar por uma visão mais geral do atendimento à essa etapa no Estado e nos municípios, o que possibilita compreender o lugar ocupado pela Educação Infantil na gestão municipal, no atendimento a esse direito da infância.

O quadro 21 apresenta os dados referentes à matrícula na Educação Infantil, por Etapa (creche e pré-escola) e Dependência Administrativa pública (Estado e Municípios), nos anos de 1999 a 2008.

Estado de Rondônia				
Matrícula na Educação Infantil - Rede Pública Estadual e Municípios				
1999 a 2008				
Ano	Rede Estadual		Municípios do Estado	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
1999	212	11.156	2.662	12.672
2000	149	4.028	2.796	16.092
2001	508	1.854	3.147	18.857
2002	514	1.426	3.241	20.737
2003	518	1.169	3.107	19.587
2004	468	1.552	3.283	21.184
2005	448	1.638	3.922	26.382
2006	461	1.273	4.293	25.824
2007	518	864	5.186	26.943
2008	603	995	6.232	26.810

Quadro 21: Número de Matrículas na Educação Infantil - Estado de Rondônia, por Etapas e Dependência Administrativa – Estado e Municípios.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do INEP – Acesso em 2009.

Conforme dados do Censo (INEP, 1996), no ano de 1996 o Estado atendia 14.641 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos (pré-escola), enquanto que os

municípios atendiam 11.947 crianças nessa mesma etapa. Em 1999 os números começaram a cair, mas é em 2000 que tem início uma queda significativa do atendimento realizado pelo Estado: a rede estadual diminuiu o atendimento de 11.156 em 1999 para 4.028 matrículas na pré-escola em 2000, enquanto que as redes municipais sobem para 16.092 matrículas em 2000. Os municípios tiveram que absorver, ou ao menos tentar, o atendimento que o Estado vinha fazendo, embora não tenha sido equivalente o decréscimo da rede estadual com o acréscimo das redes municipais. Em Porto Velho ocorreu a mesma situação do Estado, conforme mostra o quadro 22:

Município de Porto Velho										
Matrícula na Educação Básica – Rede Municipal										
1999-2008										
Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	EJA – Fundamental	Total	Percentual de EI em relação ao Total
	Creche	Pré-Escola	Total	C. de alfabetização	Séries Iniciais	Séries Finais				
1999	295	1.149	1.444	16.445			763	201	18.853	7,66
2000	284	1.418	1.702	26	16.422	4.904	872	2.580	26.506	6,42
2001	358	1.709	2.067	5.492	13.990	4.969	520	2.703	29.741	6,95
2002	306	1.618	1.924	5.201	16.486	4.450	345	3.792	32.198	5,98
2003	306	1.856	2.162	4.237	17.255	4.974	661	3.733	33.022	6,55
2004	466	1.667	2.133	0	22.234	5.488	518	3.692	34.065	6,26
Evolução (%) 2000/2004	64,08	17,56	25,32	-	35,39	11,91	(40,60)	43,10	28,52	-
2005	787	5.492	6.279	0	22.549	3.969	138	3.688	36.623	17,14
2006	1.004	6.086	7.090	0	22.961	4.168	64	4.303	38.586	18,37
2007	954	6.320	7.274	0	22.219	3.525	89	4.323	37.430	19,43
2008	1.191	6.845	8.036	0	22.557	3.642	101	4.682	39.018	20,60
Evolução (%) 2004/2008	155,58	310,62	276,75	-	1,45	(33,64)	(80,50)	26,81	14,54	-
Evolução (%) 2000/2008	319,37	382,72	372,15	-	37,36	(25,73)	(88,42)	81,47	47,20	-

Quadro 22: Número de alunos e alunas matriculados na rede municipal de ensino Município de Porto Velho – 1999-2008.

Fonte: Organizado pela autora a partir de: RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. **Estatísticas Educacionais.** Período de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008. v. 1 e 2; INEP – Educação infantil: 2004 a 2008 e Assessoria Técnica -SEMED/PVH.

As matrículas em creches na rede pública municipal no período de 1999 para 2001 evoluíram 21,35%, e na pré-escola, no mesmo período, evoluíram 48,73%. Já no período de 2001 a 2004 as matrículas ficaram praticamente estagnadas. No período de 2005 a 2008 a expansão foi bem elevada. Se em 2004 foram atendidas

466 crianças em creches, em 2008 já eram 1.191. O mesmo aconteceu com a pré-escola: em 2004 foram atendidas 1.667 crianças e em 2008 já eram 6.845. Houve um aumento significativo em relação a 2004, apresentando uma evolução de 310,62% no atendimento a essa etapa.

Com o ensino fundamental ocorreu o inverso que pode ser percebido quando comparamos as duas gestões: de 2000 para 2004 houve um significativo aumento no número de matrículas, principalmente nas séries iniciais. Se considerarmos que havia as chamadas classes de alfabetização, veremos que o número de matrículas ou no ensino fundamental ou na pré-escola, dependendo de onde serão contabilizadas, foi significativo. A ampliação também pode ser observada, nesse período de 2000 a 2004, na Educação de Jovens e Adultos. Porém, de 2004 para 2008 não houve acréscimo significativo nas matrículas nas séries iniciais (1,45%), e nas séries finais houve queda (33,64%). Considerando os ganhos e perdas, o saldo geral de ampliação de matrícula na Educação Básica da Rede Municipal no período de 2004 para 2008 foi de 14,54%. O quadro 23 apresenta as matrículas na Educação Básica da Rede Estadual do período de 1999 a 2008.

Município de Porto Velho										
Matrícula na Educação Básica – Rede Estadual										
1999-2008										
Ano	Creche	Pré-Escola	Classe de Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental 1ª a 4ª Série	Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série	Ensino Médio Regular e Curso Normal	Educ. Especial Fundamental	(Supletivo)	Total
1999	212	4.286	707	49.916	-		9.700	267	18.270	83.358
2000	149	3.005	331	46.195	24.733	21.462	8.683	222	21.209	79.645
2001	508	1.625	555	44.404	22.632	21.772	8.923	241	19.348	75.096
2002	514	1.018	262	43.752	21.652	22.100	8.901	254	22.599	76.786
2003	518	1.083	212	42.429	19.960	22.469	8.411	314	23.339	75.788
2004	468	1.363	-	42.675	19.722	22.953	9.229	211	23.864	77.342
2005	448	1.410	-	43.525	19.069	24.456	10.408	188	21.398	76.929
2006	461	1.073	-	42.529	17.766	24.763	10.456	208	20.849	75.115
2007	516	697	-	42.664	17.319	25.345	9.863	312	17.364	70.900
2008	601	902	-	43.041	16.681	26.360	10.450	255	18.310	72.958
Evolução (%) 1999 /2008*	183,49	(78,95)	(100,00)	(13,77)	(32,56)	22,82	7,73	(4,49)	0,22	(12,48)

Quadro 23: Número de alunos e alunas matriculados na rede Estadual de ensino Município de Porto Velho – 1999-2008

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados do INEP – Censo Escolar – Sinopses estatísticas – 1999-2008; RONDÔNIA. **Estatísticas Educacionais.** Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2.

*A evolução das séries iniciais e finais do ensino fundamental refere-se a 2000/2008.

A rede estadual não apresentou aumento significativo no número de matrículas no município de Porto Velho. Houve ampliação no número de vagas somente no ensino fundamental regular, séries finais. Nas demais séries e na EJA houve redução de matrículas.

O maior decréscimo foi no ensino fundamental - séries iniciais: em 1999 eram 24.733 matrículas e em 2008 já eram somente 16.681 matrículas. Se em 1999 o Estado ofereceu, nas modalidades e etapas apresentadas no quadro 23, 83.358 vagas no total, em 2008 oferecia 10.400 vagas a menos que naquele ano.

A rede municipal de ensino de Porto Velho ofereceu, em 2008, 20.165 vagas a mais que em 1999. É interessante observar que a rede estadual diminuiu consideravelmente o número de matrículas na pré-escola e séries iniciais, mas nem por isso houve ampliação significativa nas séries finais do ensino fundamental, pois de 2000 a 2004 o crescimento foi de 1491 matrículas.

Também o atendimento de sua exclusiva competência, que é o ensino médio, sofreu redução de matrículas no período de 1999 a 2004, superando o ano de 1999 somente em 2005. No caso da educação infantil, no período de 1999 a 2004 houve uma significativa redução por parte do Estado e não houve ampliação por parte do Município de Porto Velho o que penalizou um número considerável de crianças e famílias que dependiam desses espaços, além de representar a negação de um direito do cidadão e cidadã à educação.

Assim, a interpretação do Art. 211 da CF de 1988, regulamentado pela LDB nº. 9.394/96, fez com que o Estado fosse se retirando da responsabilidade com educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o que sobrecarregou o município. Vejamos o percentual de cobertura total de Educação Infantil, incluindo as três redes.

O quadro 24 apresenta a matrícula total na Educação Infantil das três redes (Estadual, Municipal e Particular), bem como o percentual de atendimento em relação à população em idade escolar. Evidencia o baixo atendimento às crianças de zero a seis anos no Município de Porto Velho, pois considerando a população dessa faixa etária, a taxa de cobertura total não chegou a 20% em 2004. Em 2008 a matrícula total, das três redes, cobriu 33,14% da população de 0 a 5 anos.

Município de Porto Velho - EDUCAÇÃO INFANTIL – 1999-2008 População em idade escolar, nº de Matrículas e Taxa de Cobertura (Redes Estadual, Municipal e Particular)							
ANO	População Total - 0 a 3 anos	População - Total 4 a 6* anos	Total	Total da população Atendida 0 a 3 anos	Total da população Atendida 4 a 5/6 anos	Total da população Atendida 0 a 5/6 anos	Taxa de Cobertura (%)
1999	30.493	23.546	54.039	1.703	10.229	11.932	22,08
2000	30.493	23.546	54.039	1.499	8.257	9.756	18,05
2001	30.493	23.546	54.039	1.740	7.700	9.440	17,47
2002	30.493	23.546	54.039	1.513	6.771	8.284	15,33
2003	30.493	23.546	54.039	1.495	7.029	8.524	15,77
2004	30.493	23.546	54.039	1.680	8.794	10.474	19,38
Evolução (%): 1999/2004	-	-	-	(0,99)	(14,03)	(12,22)	-
2005	30.493	23.546	54.039	1.915	11.091	13.006	24,07
2006	30.493	23.546	54.039	2.303	12.207	14.510	26,85
2007	24.481	13.029	37.510	2.235	10.390	12.625	33,66
2008	24.481	13.029	37.510	2.489	9.941	12.430	33,14
Evolução (%): 2004/2008	-	-	-	48,15	23,04	18,62	-
Evolução (%): 1999/2008	-	-	-	46,15	(2,82)	4,12	-

Quadro 24: População em idade escolar, nº de Matrículas na **Educação Infantil** - Município de Porto Velho e Taxa de Cobertura - 1999-2008 - Redes Estadual, Municipal e Particular.

Fontes: Organizado pela autora a partir dos dados do INEP – Censo Escolar – Sinopses estatísticas – 1999-2008; IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: Out. de 2009.

*A partir de 2007 os dados referem-se a crianças de 4 e 5 anos.

Quando se analisa separadamente o atendimento em creches e pré-escolas, observamos que o atendimento de 0 a 3 anos é ínfimo frente à demanda potencial, e na rede municipal manteve-se quase invariável no período de 2002 e 2003, com uma evolução de 57,97% se compararmos o ano de 1999 com o ano de 2004.

No período de 2004 para 2008 o aumento foi 155,58%. No entanto, o atendimento subiu de 5,51% de cobertura total em 2004 para, apenas, 9,13% em 2007. Esse resultado ficou distante da meta definida no PNE/2001, que seria de 30% de atendimento até 2006, e também distante da média nacional, que também foi baixa, mas que chegou a 17,10%.

O quadro 25 apresenta esses dados: população de 0 a 3 anos, e o atendimento e taxa de cobertura por esfera administrativa.

ANO	Município de Porto Velho – CRECHE – 1999/2008 População em idade escolar, nº de Matrículas na e Taxa de Cobertura (Redes Estadual, Municipal e Particular)							Total da população Atendida	Taxa de Cobertura Total em %
	População - Total - 0 a 3 anos	Matrícula Rede Municipal	Taxa de Cobertura em %	Matrícula Rede Estadual	Taxa de Cobertura em %	Matrícula Rede Privada	Taxa de Cobertura em %		
1999	30.493	295	0,97	212	0,70	1196	3,92	1.703	5,58
2000	30.493	284	0,93	149	0,49	1066	3,50	1.499	4,92
2001	30.493	358	1,17	508	1,67	874	2,87	1.740	5,71
2002	30.493	306	1,00	514	1,69	693	2,27	1.513	4,96
2003	30.493	306	1,00	518	1,70	671	2,20	1.495	4,90
2004	30.493	466	1,53	468	1,53	746	2,45	1.680	5,51
Evolução (%): 1999/2004		57,97	-	120,75	-	(37,63)	-	(0,99)	-
2005	30.493	787	2,58	448	1,47	680	2,23	1.915	6,28
2006	30.493	1.004	3,29	461	1,51	838	2,75	2.303	7,55
2007	24.481	954	3,90	516	2,11	765	3,12	2.235	9,13
2008	24.481	1.191	4,86	601	2,45	697	2,85	2.489	10,17
Evolução (%): 2004/2008		155,58	-	28,42	-	(6,57)	-	(47,80)	-

Quadro 25: População em idade escolar (a partir censo populacional de 2000 e contagem da população em 2007), nº de Matrículas na Creche - Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Velho e Taxa de Cobertura - 1999-2008.

Fontes: Organizado pela autora a partir de dados do INEP – Censo Escolar – Sinopses estatísticas – 1999-2008; RONDÔNIA. **Estatísticas Educacionais.** Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2.

Em 2008 o atendimento à creche no município, em todas as redes, subiu para 10,17% de cobertura total, mas a rede municipal foi a que mais evoluiu em número de matrículas em creches no período de 2004 para 2008: de 1,53% de cobertura em 2004 subiu para 4,86% em 2008, sendo ainda baixo frente à demanda potencial.

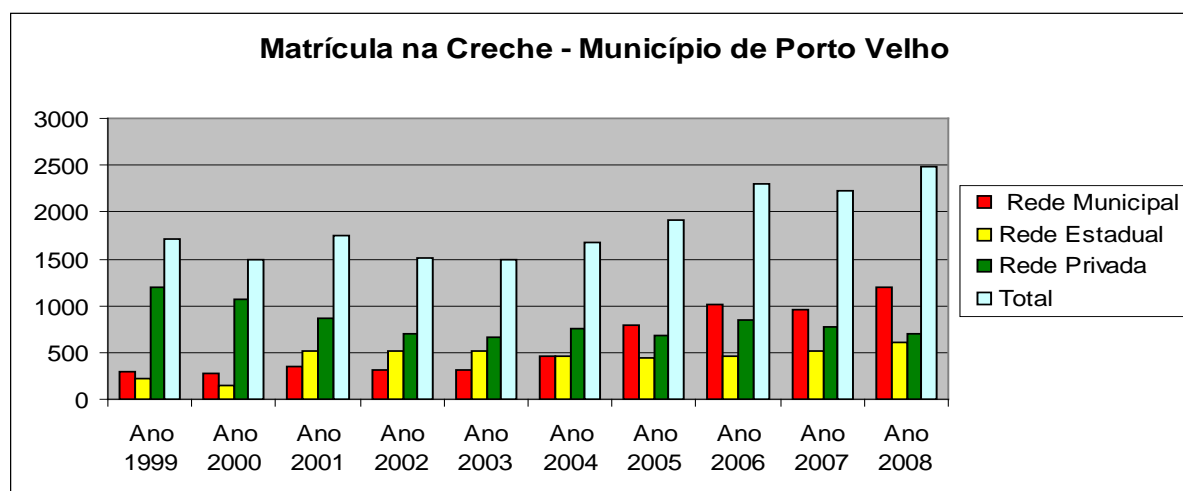


Figura 7: Representação gráfica da matrícula em Creches no Município de Porto Velho – Redes Estadual, Municipal e Privada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do quadro 25.

Para melhor explicitar esse baixo atendimento analisamos a matrícula versus natalidade. Se considerarmos os dados apresentados no PPA 2006-2009 (PORTO VELHO, 2005) em relação à natalidade e morbidade, e tomando o ano de 2003 como referência (ano em que se registrou 7.235 nascidos vivos/ano e 229 óbitos/ano, com um índice de natalidade de 602/mês e índice de mortalidade de 20/mês), teríamos uma média de 7000 (sete mil) crianças que seriam alunos e alunas em potencial de creches e isso contando apenas as crianças menores de 1 ano. Como sabemos que a grande maioria de crianças está na população de baixa renda, é de se inferir que muito precisa ser avançado, principalmente se considerarmos que das 1.191 matrículas na creche em 2008, a maioria foi de crianças acima de dois anos de idade.

O quadro 26 apresenta a população em idade escolar por número de Matrículas na Pré-escola, na rede municipal de ensino do Município de Porto Velho e Taxa de Cobertura, no período de 1999 a 2008.

ANO	Município de Porto Velho - PRÉ-ESCOLA – 1999/2008 População em idade escolar, nº de Matrículas e Taxa de Cobertura							Total da população Atendida	Total da Taxa de Cobertura (%)
	População - Total 4 a 6 anos*	Matrícula a Rede Municipal	Taxa de Cobertura em %	Matrícula a Rede Estadual	Taxa de Cobertura em %	Matrícula a Rede Privada	Taxa de Cobertura em %		
1999	23.546	1.149	4,88	4.286	18,20	4.794	20,36	10.229	43,44
2000	23.546	1.418	6,02	3.005	12,76	3.834	16,28	8.257	35,07
2001	23.546	1.709	7,26	1.625	6,90	4.366	18,54	7.700	32,70
2002	23.546	1.618	6,87	1.018	4,32	4.135	17,56	6.771	28,76
2003	23.546	1.856	7,88	1.083	4,60	4.090	17,37	7.029	29,85
2004	23.546	1.667	7,08	1.363	5,79	5.764	24,48	8.794	37,35
Evolução(%): 1999/2004		45,08	-	(68,20)	-	20,23	-	(14,03)	-
2005	23.546	5.492	23,32	1.410	5,99	4.189	17,79	11.091	47,10
2006	23.546	6.086	25,85	1.073	4,56	4.048	17,19	11.207	47,60
2007	13.029	6.310	48,43	697	5,35	3.383	25,97	10.390	79,75
2008	13.029	6.825	52,38	902	6,92	2.214	16,99	9.941	76,30
Evolução(%): 2004/2008		309,41	-	(33,82)	-	(61,59)	-	13,04	-

Quadro 26: População em idade escolar, nº de Matrículas na Pré-escola - Rede Municipal de Ensino do Município de Porto Velho e Taxa de Cobertura - 1999-2008.

Fontes: Organizado pela autora a partir dos dados do INEP – Censo Escolar – Sinopses estatísticas – 1999-2008; RONDÔNIA. **Estatísticas Educacionais.** Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2.

O percentual de cobertura total de matrículas para crianças com idade entre 4 e 5/6 anos no município foi de 37,35 em 2004 e de 76,30 em 2008. Até o ano de

2004 a rede privada atendia o maior número de crianças dessa etapa. A partir de 2005 a rede pública municipal supera esse atendimento, no entanto acontece algo diferente: caiu de 2005 para 2008 em quase 50% o número de crianças atendidas na rede privada. Esse também é um dado preocupante, pois muitas famílias deixaram de pagar, conseguiram atendimento público, mas não significou grande ampliação de atendimento para crianças que estavam fora da escola. Até porque algo é certo: os espaços físicos dessas escolas estavam ocupados e, bem sabemos, não há como ampliar matrículas sem espaços físicos. Esse problema de espaços físicos possivelmente também afetou as escolas particulares. O positivo é que muitas famílias deixaram de pagar, mas o negativo é que aquelas que talvez não tivessem matriculado seus filhos e filhas porque não poderiam pagar nem mesmo os valores cobrados pelas escolas comunitárias continuaram à margem da escola. Outro fator que deve ter influenciado nesse atendimento foi a passagem de alunos de 6 anos para o ensino fundamental.

Houve ampliação em quase 310% nas vagas da rede pública municipal de 2004 para 2008. No entanto, analisando o mesmo período é possível perceber que houve apenas pouco mais de 13% de crescimento no atendimento geral do município, incluindo as três redes. A rede estadual continuou, nesse período, com sua política de redução de oferta de vagas, já que esta é uma responsabilidade do município, e a rede privada também diminuiu sua oferta de vagas (ou diminuiu a procura por vagas na rede privada). O número de matrículas veio diminuindo nessa etapa nas redes estadual e privada. A figura 8 evidencia esse fato.

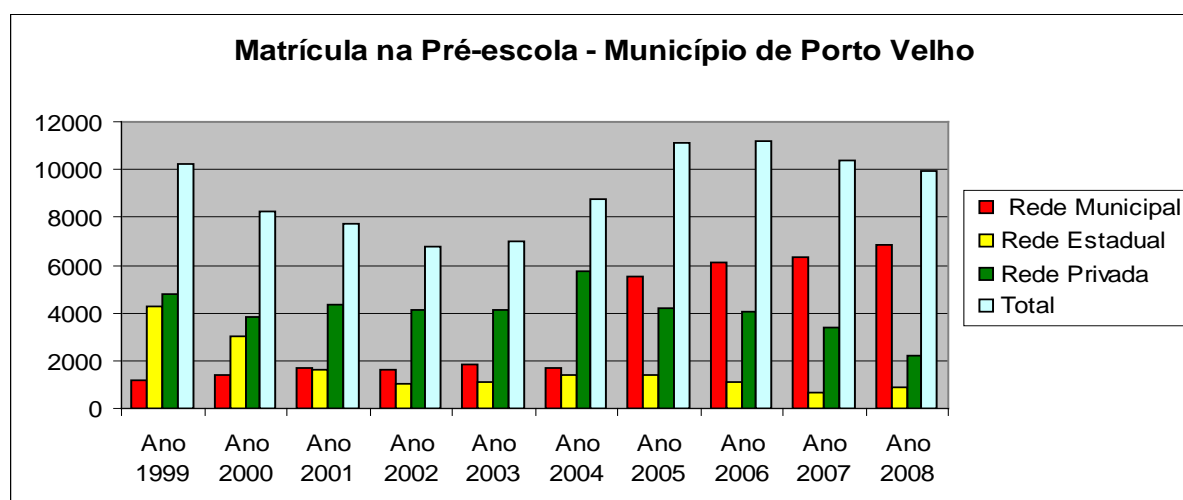


Figura 8: Representação gráfica da matrícula na Pré-escola no Município de Porto Velho – Redes Estadual, Municipal e Privada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do quadro 26.

Outra questão importante no atendimento à educação infantil é o número de alunos por turma e professora. A Resolução nº 06/CME-2004 recomenda a seguinte relação adulto/criança: I – Em creches: a) crianças de zero a um ano – até seis crianças por professora; b) crianças de dois a três anos – até 12 crianças por professora; II – Em pré-escolas: a) crianças de quatro a seis anos – até 20 crianças por professora. Os dados do quadro 27 mostram a situação real, conforme dados coletados:

Ano	Município de Porto Velho - 1999/2008											
	Rede de Escolas Públicas Municipais, Nº Crianças, Turmas e Professoras											
	Creche						Pré-Escola					
	N. E	M	T	M/T	Prof.	M/P	N. E	M	T	M/T	Prof.	M/P
1999	4	295	10	29,50	18	16,39	17	1.149	43	26,72	54	21,28
2000	3	284	13	21,85	20	14,20	21	1.418	53	26,75	56	25,32
2001	4	358	12	29,83	24	14,92	23	1.709	55	31,07	56	30,52
2002	4	306	11	27,82	29	10,55	24	1.618	54	29,96	57	28,39
2003	4	306	11	27,82	19	16,11	27	1.856	69	26,90	73	25,42
2004	6	466	18	25,89	25	18,64	25	1.667	64	26,05	69	24,16
2005	9	787	44	17,89	76	10,36	30	5.492	249	22,06	252	21,79
2006	13	1.004	44	22,82	90	11,16	39	6.086	245	24,84	268	22,71
2007	13	956	-	-	280	3,41	39	6.310	-	-	559	12,21
2008	16	1.185	-	-	59	20,08	39	6.825	-	-	278	24,55

Quadro 27: Nº de alunos matriculados na educação infantil na rede municipal de Porto Velho x nº de classe/turma/professora e número de escolas (1998-2008).

Fonte: Organizado pela autora a partir dos documentos: RONDÔNIA. **Estatísticas Educacionais.** Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2.

Legenda: N.E. - Número de Escolas; M - Matrícula; T. - Turmas; M/T – Matrícula por turma; Prof. - Nº de professoras; M/P – Matrícula por professora⁷⁹.

Como não consta nos dados levantados de todo o período em estudo o número de atendimento por idade (turmas e alunos), fizemos a análise considerando, para os dados da creche, crianças de dois a três anos. Neste caso a Resolução do CME orienta que sejam 12 crianças por professora. Se no período de 1999 a 2004 dividirmos o número de crianças por turma dessa etapa, cada turma ficará com uma média de 27 crianças. Porém se dividirmos o número de crianças dessa etapa pelo número de professoras, o resultado para o mesmo período será bem diferente: 15 crianças por professora. Como há também crianças menores de dois anos, então a média certamente será bem maior, o que evidencia que a recomendação de crianças por professora não foi considerada pela própria rede

⁷⁹ Os dados sobre o número de docentes referentes aos anos de 2005 e 2006 foram retirados da fonte citada no quadro 27, e contemplam os professores auxiliares, conforme definido na referida fonte, e localizados às páginas 574 e 852.

pública municipal. Para a Pré-escola, no mesmo período (1999 a 2004), a média foi de 28 e 26 crianças por turma e professora respectivamente. No entanto, chamamos a atenção os números referentes a 2007. O quantitativo de alunos por professora tanto na creche quanto na pré-escola estavam de tão apropriados parecendo irrealis.

O atendimento às crianças ribeirinhas, extrativistas e indígenas não aparece. O que é mostrado é o atendimento geral do campo. Mas há algo que precisa ser esclarecido: o campo também contempla os distritos, 12 ao todo, que são pequenos centros urbanos. Assim, escolas de educação infantil, especificamente nas aldeias, nos sítios e regiões ribeirinhas, não existiam até o ano de 2008.

A creche atendeu 33 crianças do campo no ano de 2004, mas mesmo assim há que se considerar que a pré-escola vem sendo ampliada nessa área. De 1999 para 2004, e até 2006, o número de turmas e alunos aumentou, conforme informações apresentadas no quadro 28.

Ano	Município de Porto Velho – 1999/2008							
	Matrícula na Educação Infantil por etapa e localização							
	Creche				Pré-Escola			
	Cidade		Campo		Cidade		Campo	
	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas	Turmas	Matrículas
1999	10	295	-	-	41	1111	2	38
2000	13	284	-	-	46	1263	7	155
2001	12	358	-	-	46	1473	9	236
2002	11	306	-	-	44	1385	10	233
2003	11	306	-	-	59	1633	10	223
2004	17	433	1	33	56	1467	8	200
Evolução(%) 1999/2004	70,00	46,78	-	-	36,59	32,04	400,00	426,32
2005	44	787	-	-	233	5150	16	342
2006	44	1004	-	-	226	5707	19	379
2007	-	956	-	-	-	6016	-	304
2008	-	1185	-	16	-	6508	-	317
Evolução (%) 2004/2008	-	173,67	-	-	-	343,63	-	58,50
Evolução (%) 1999/2008	-	301,69	-	-	-	485,78	-	734,21

Quadro 28: Número de alunos e alunas matriculados na Educação Infantil por etapa e localização - Município de Porto Velho – 1999-2008.

Fonte: Organizado pela autora a partir do documento: RONDÔNIA. Estatísticas Educacionais. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2.

Por outro lado, se considerarmos que, pelos últimos dados do Censo/IBGE, 81,74% da população do município de Porto Velho concentra-se na área urbana,

necessariamente o atendimento nessa área deverá ser maior. O atendimento da educação infantil pré-escolar no campo correspondeu, em 2008, a apenas 4,64% do total do atendimento pré-escolar da rede pública municipal.

5.3.3 Valorização profissional

Analisar o atendimento à educação infantil implica observar o quantitativo de docentes atuando na etapa, bem como a valorização desse profissional. O atendimento, incluindo a democratização do acesso e a qualidade, não será possível sem um quadro de pessoal docente em quantidade suficiente que atenda às exigências de desenvolvimento das crianças, envolvendo os cuidados e os aspectos educativos, que não podem ser considerados separadamente. Tais aspectos, indissociáveis e interdependentes, precisam fazer parte da educação escolar das crianças pequenas. Isso implica em quantidade e formação das docentes que ocupam esses espaços escolares. Além das professoras, todo o corpo de funcionários precisa de formação adequada para desenvolver da melhor forma possível o trabalho educativo nesses espaços.

Nesse sentido, as políticas municipais voltadas para a Educação Infantil precisam, necessariamente, contemplar as/os profissionais da educação que atuam em ambientes escolares de atendimento à Educação Infantil, com condições adequadas de trabalho, número suficiente e com salários dignos. Não se amplia o atendimento com qualidade sem ampliar o número de docentes e a rede física, além de outros aspectos.

Passamos a abordar a realidade ocupacional do magistério da educação infantil do Município de Porto Velho.

O quadro 29 evidencia um crescimento significativo no percentual de professoras lotadas na educação infantil no período de 1999 até 2001, após esse período até o ano de 2004 há uma queda. No entanto, inicia-se uma evolução significativa do ano de 2004 para 2008, tanto absoluto quanto em relação ao número total de professoras da rede municipal. Do total de professoras lotadas na educação básica em 2006, 23,17%, ou seja, 358 estavam na educação infantil, enquanto que em 2004 essa relação era bem menor. Dos 1.362 docentes da rede somente 95 era da Educação Infantil, o que correspondia a 6,98%.

Algo também precisa ser observado: o número de docentes da rede não aumentou tanto de 2004 para 2006, o que houve foi uma reorganização, pois só aumentaram 183 docentes em 2006, o que evidencia que as docentes foram lotadas na educação infantil.

Município de Porto Velho – 1999/2008									
Rede Pública Municipal									
Atuações Docentes - Total e Educação Infantil									
Ano	Localização	Total Geral do Município	Total Geral Cidade e Campo	Creche	Total Creche	Pré-Escola	Total Pré-Escola	Total Geral EI Cidade e Campo	% de docentes na EI em relação ao total
1999	Cidade	667	785	16	16	48	50	66	8,41
	Campo	118		0		2			
2000	Cidade	750	1078	20	20	50	57	77	7,14
	Campo	328		0		7			
2001	Cidade	895	1258	24	24	242	264	288	22,89
	Campo	363		0		22			
2002	Cidade	911	1313	29	29	232	267	296	22,54
	Campo	402		0		35			
2003	Cidade	937	1364	19	19	195	237	256	18,77
	Campo	427		0		42			
2004	Cidade	911	1362	25	25	61	70	95	6,98
	Campo	451		1		9			
2005	Cidade	1063	1465	76	76	236	252	328	22,39
	Campo	402		0		16			
2006	Cidade	1078	1545	90	90	244	268	358	23,17
	Campo	467		0		24			
2007	Cidade	2012	2798	280	280	446	559	839	29,99
	Campo	786		0		113			
2008	Cidade	0	1678	0	59	0	278	337	20,08
	Campo	0		0		0			

Quadro 29: Funções Docentes - Município de Porto Velho – Geral e Educação Infantil Rede Municipal – Porto Velho/RO - por Lotação – 1999/2008.

Fonte: Organizado pela autora a partir do documento: RONDÔNIA. Estatísticas Educacionais. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2.

A valorização profissional implica em possibilitar a todos e todas os/as profissionais que atuam com a Educação Infantil condições de trabalho adequadas para que os/as mesmos/as possam desenvolver suas funções com dignidade e responsabilidade. Isso leva-nos a considerar, no mínimo: a) a formação docente, e; b) o Plano de Cargos Carreira e Salários.

5.3.3.1 Formação docente

No Brasil, a partir da década de noventa, e principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desencadeou-se uma reforma na educação produzindo alterações na concepção de formação docente, tanto no que se refere à exigência de escolarização quanto em seu formato. No tocante à educação infantil a formação exigida passou a ser a graduação em Pedagogia, admitindo-se o magistério das séries iniciais. Pesquisas vêm sendo realizadas sobre a formação docente no Brasil e, a partir da apresentação dos dados coletados apontaremos, no capítulo sete, algumas discussões que consideramos coerentes e que vão ao encontro do que entendemos ser necessário no processo formativo.

Ressaltamos que além da escolarização que responda à legislação, é necessário pensar em como está sendo desenvolvida essa formação a partir dos programas implementados no município. Nesse sentido, considerando que a década da educação se encerrou em dezembro de 2007, vejamos que ações foram desenvolvidas e, como foram desenvolvidas, visando à formação das professoras de Educação Infantil do Município de Porto Velho.

Os programas e ações voltados à formação das professoras de Educação Infantil, foram⁸⁰: a) 2003: Capacitação de 180 professores da creche e pré-escola; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's em ação - conforme LDB e MEC - pagamento de hospedagem, alimentação, material didático, serviços xerográficos, etc; Treinamento em serviço de professores; b) 2004: Hospedagem de professores; Conclusão dos PCN's em ação, pagamento de hospedagem e alimentação; c) 2005: Formação continuada para os gestores das escolas municipais de educação infantil, beneficiando 24 professores e 12 diretores; Formação continuada para os gestores das escolas conveniadas com a participação de 51 professores e 43 diretores; Promoção de palestras sobre Desenvolvimento Infantil e Dificuldades de Aprendizagem; Seminários abordando o tema a Proposta Curricular para a Educação Infantil no Município de Porto Velho; Instalação de 13 oficinas

⁸⁰ Fonte: Relatórios de Acompanhamento dos PPA's dos anos de 2002 a 2004, enviados on-line pela SEMED em 2009. Apresentamos as ações identificadas nos Relatórios de Acompanhamento dos PPA's a partir do ano de 2003, pois não encontramos ações dessa natureza, nos referidos relatórios, referentes aos anos de 1999 a 2002.

pedagógicas, envolvendo 200 profissionais das 12 escolas municipais que oferecem educação infantil e 51 escolas conveniadas; d) 2006: Capacitação de Profissionais que Atuam nas Secretarias Escolares da Rede Municipal de Ensino e Conveniadas e Técnicos, Administrativos e Conselheiros do CME; Seminário de Lançamento do Programa Revitalizar a Educação Infantil (01-seminário,10-palestras,16-oficinas); Lançamento da campanha: Diga não a Evasão e Campanha Violência na Infância Denuncie; Conferência Municipal de Educação Infantil; f) 2008: Capacitação de Profissionais Atuantes na Rede Municipal de Ensino e Conveniadas – 250 profissionais.

A figura 9 apresenta o quadro de pessoal docente da rede pública municipal, conforme a formação, lotadas na educação infantil, nos anos de 1999, 2004, 2005, 2007 a 2008:

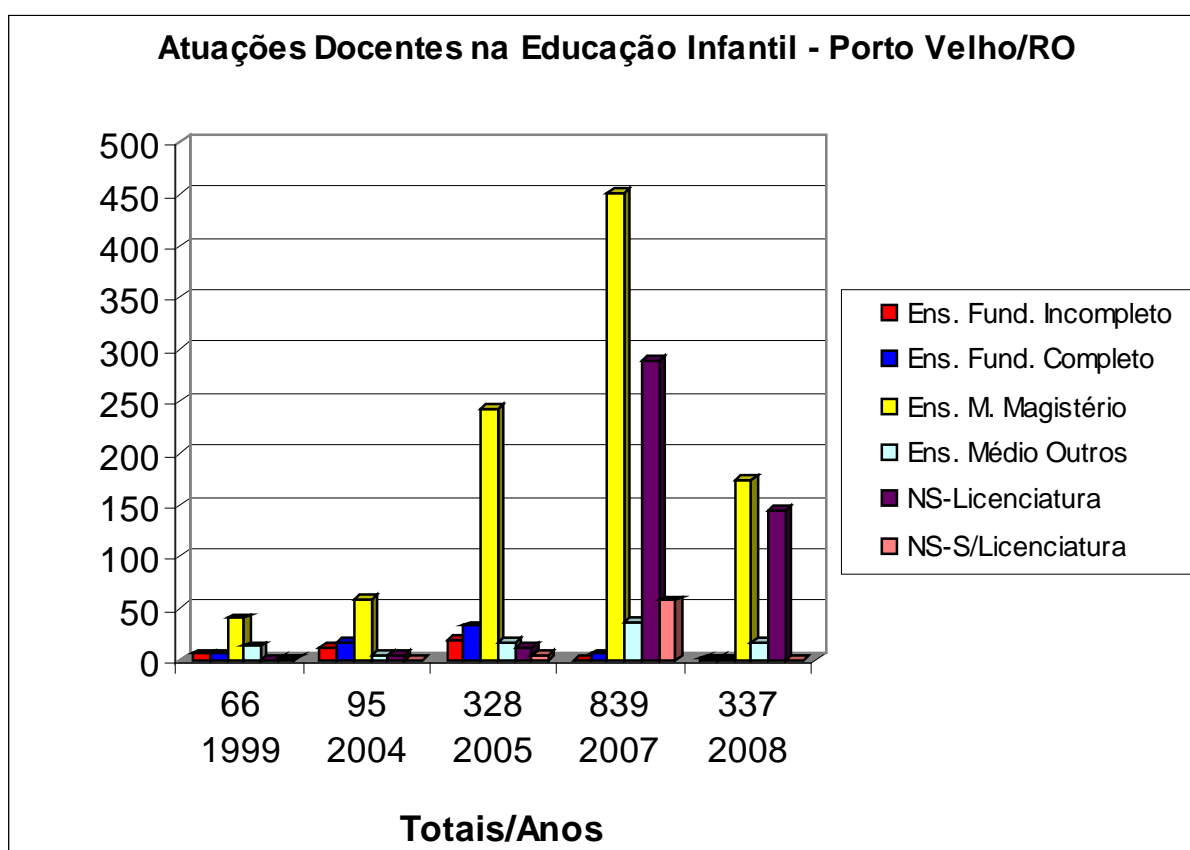


Figura 9: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na Educação Infantil
Fonte: Organizado pela autora a partir de informações do quadro 30.

Em 1999 a prefeitura contava com número bem reduzido de docentes (no total eram 66 lotados na educação infantil) e, destes, 60% tinham apenas o ensino

médio magistério, 20% com ensino médio sem magistério e ainda, 9% de docentes com ensino fundamental incompleto, conforme mostra a figura 10:

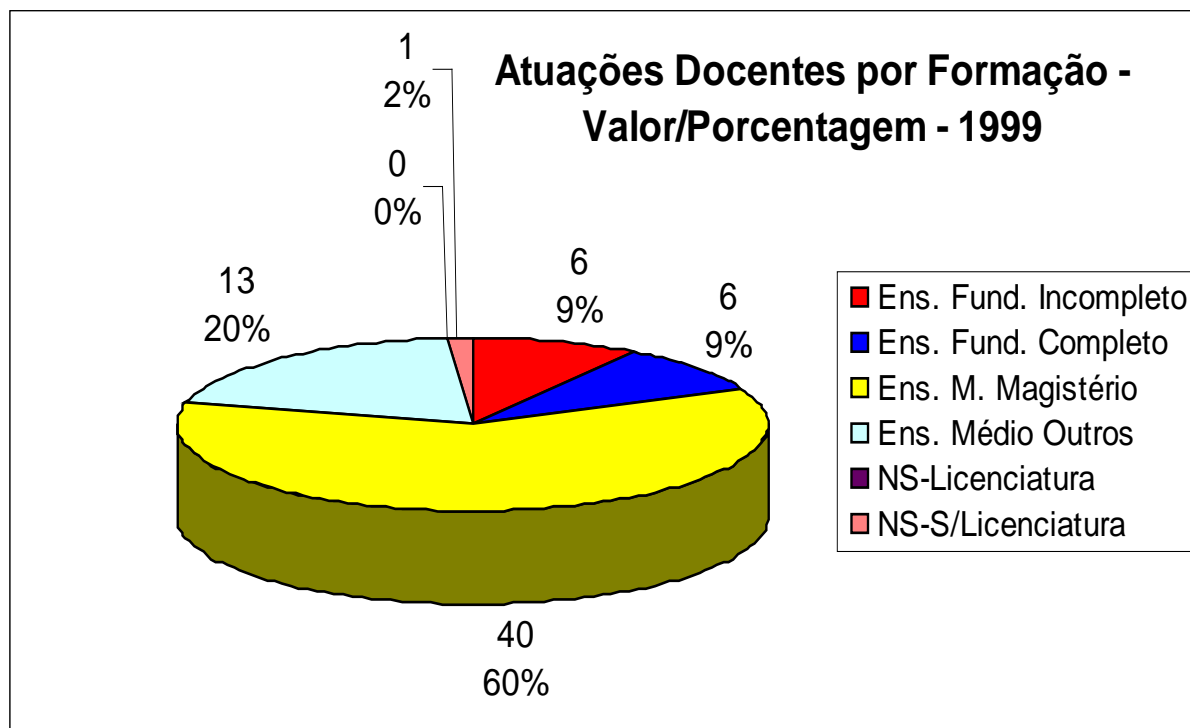


Figura 10: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na educação infantil em 1999.
Fonte: Organizado pela autora a partir de informações do quadro 30.

Comparando o ano de 1999 (figura 10) com o ano de 2007, observa-se, pela figura 9, que houve um aumento no número de funções docentes na rede pública municipal. No entanto, observando a figura 11, vemos que o número de professoras sem nível superior ainda era alto.

A rede continuou, neste ano, com 54% de docentes com nível médio magistério. Mas houve um aumento no número de docentes com nível superior/licenciatura (34%), que somados aos 7% com nível superior sem licenciatura tem-se um total de 41% de docentes com nível superior lotados na Educação Infantil, conforme mostra a figura 11:

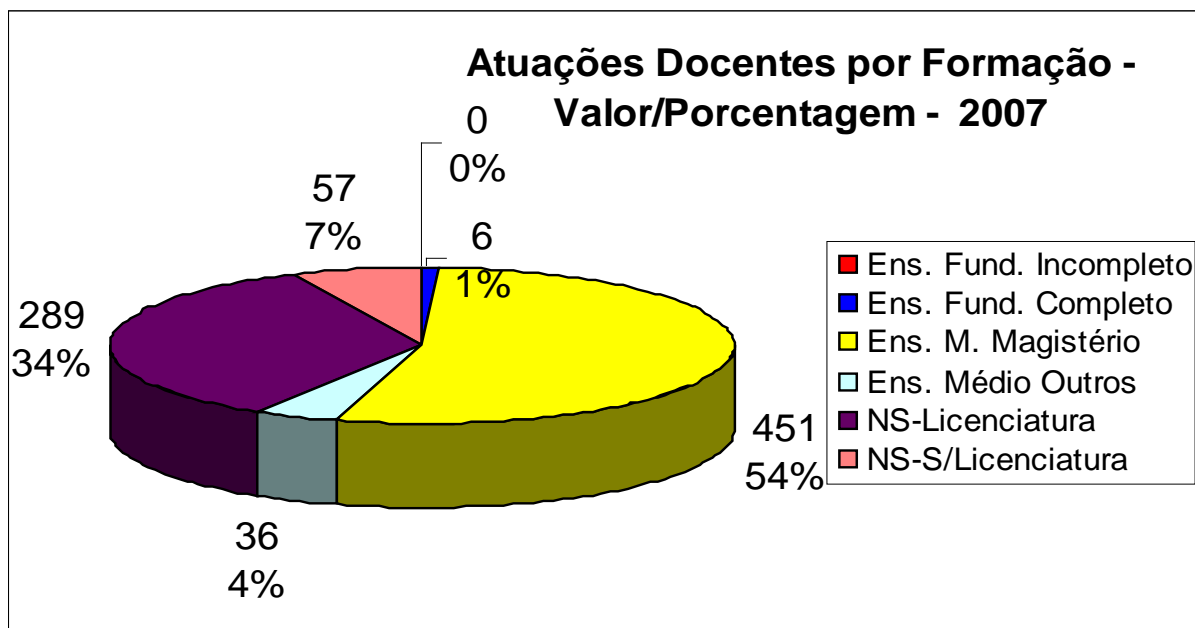


Figura 11: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na educação infantil em 2007.
Fonte: Organizado pela autora a partir de informações do quadro 30.

No ano seguinte, 2008, há significativa alteração no número de docentes, mas, referente ao percentual de formação, pouco alterou. O percentual de professoras com licenciatura aumentou de 34%, em 2007, para 43% em 2008, embora o percentual de professoras com a formação máxima em magistério, nível médio, continuasse na casa dos 52% do total de professoras da rede pública municipal, atuando na Educação Infantil. (Figura 12).

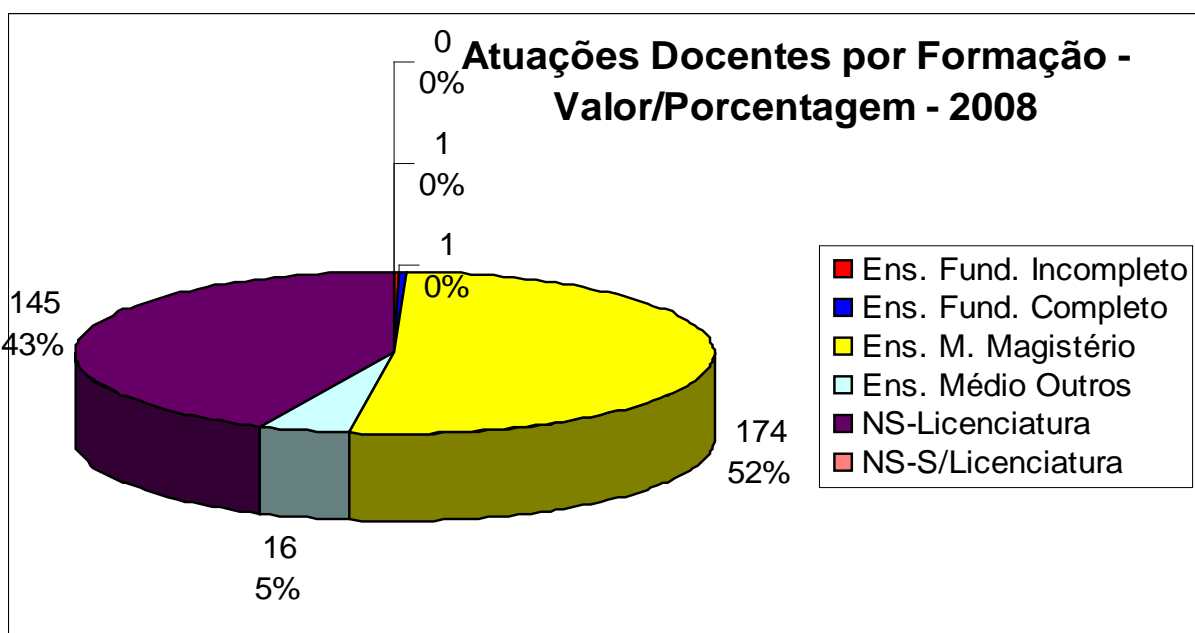


Figura 12: Representação gráfica da formação das docentes lotadas na educação infantil em 2008.
Fonte: Organizado pela autora a partir de informações do quadro 30.

O quadro 30, a seguir, apresenta o número de atuações docentes na educação infantil por formação. Os dados de lotação docente também mostraram (Apêndice J) que não houve grande diferenciação na lotação, por etapa, em relação à formação. Há, de fato, um equilíbrio na lotação entre creche e pré-escola no que se refere à formação adequada e não adequada, conforme orienta a legislação.

O quadro 30 apresenta o percentual de professoras por formação de todo o período de 1999 a 2008.

Atuações Docentes por Formação - Educação Infantil - Porto Velho/RO - Rede Municipal - Pública													
Anos	Total de Docentes	Ens. Fund. Incompleto	%	Ens. Fund. Completo	%	Ens. M. Magistério	%	Ens. Médio Outros	%	NS-Licenciatura	%	NS-S/Licenciatura	%
1999	66	6	9,09	6	9,09	40	60,61	13	19,70	0	0,00	1	1,52
2000	77	1	1,30	16	20,78	58	75,32	1	1,30	0	0,00	1	1,30
2001	288	3	1,04	22	7,64	257	89,24	1	0,35	3	1,04	2	0,69
2002	296	2	0,68	2	0,68	287	96,96	0	0,00	4	1,35	1	0,34
2003	256	0	0,00	16	6,25	236	92,19	2	0,78	1	0,39	1	0,39
2004	95	12	12,63	16	16,84	59	62,11	4	4,21	4	4,21	0	0,00
2005	328	20	6,10	33	10,06	243	74,09	16	4,88	12	3,66	4	1,21
2006	358	10	2,79	20	5,59	249	69,55	36	10,06	39	10,89	4	1,12
2007	839	0	0,00	6	0,72	451	51,63	36	4,29	289	34,45	57	6,79
2008	337	1	0,30	1	0,30	174	51,62	16	4,75	145	43,03	0	0,00

Quadro 30: Funções docentes por lotação/etapa e formação na educação infantil – 1998 a 2008 Rede Municipal Pública de Porto Velho/RO.

Fonte: Organizado pela autora a partir do documento: RONDÔNIA. **Estatísticas Educacionais.** Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008. v. 1 e 2; Censo Escolar/SEMED/PMPV/2009.

Cordeiro (2006) destaca que cursos voltados para a formação docente, em Porto Velho tiveram início em 1947⁸¹. A partir de 1999, além dos cursos de

⁸¹ a) Curso normal, em nível ginásial, que habilitava para o magistério, com duração de quatro anos – Escola Normal Carmela Dutra (1947); b) Curso Pedagógico para habilitar professores em nível de segundo grau, implantado pelas irmãs salesianas – Instituto Maria Auxiliadora (1950); c) Curso Pedagógico na Escola Normal Carmela Dutra (1954); d) Implantação do Ensino Superior em Rondônia para oferta dos cursos de Licenciatura curta em Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Artes Plásticas e Ciências, por meio do convênio firmado entre o governo do então Território e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1973; e) Plano Territorial de Educação e Cultura (PTEC), que estabeleceu os procedimentos para a formação, aperfeiçoamento e atualização dos professores e especialistas em educação, além da preparação de professores, através de cursos denominados Esquema I, realizou-se por meio de programas integrados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com universidades existentes na Amazônia (1975); f) Celebração do convênio com a Universidade Federal do Pará (UFPA), culminando com a implantação do Núcleo de Educação em Rondônia, com a finalidade de habilitar profissionais em diversas áreas – Administração e Supervisão Escolar, Estudos Sociais e Letras – para os professores em exercício no sistema público de ensino, além de Matemática e Orientação Educacional em nível de Licenciatura Plena e Pós Graduação em Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior (1976); g) Elaboração do Plano de Educação, Cultura e Desporto (PECD/RO) que priorizou a formação de professores em serviço, oferecida em forma de treinamento e capacitação docente, especialmente para o atendimento dos professores leigos (1981-1985); h) A criação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pela Lei de nº 7.011 de 08 de julho de 1982, que iniciou suas atividades com os cursos de Licenciatura plena, tendo como ponto forte a formação de professores; i) Elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado de Rondônia (1993-2003), que propunha a implementação de cursos de formação para

Licenciatura oferecidos pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/RO) e outras Instituições de Educação Superior de Rondônia, em função do alto índice de professores leigos, atuando sem a habilitação mínima exigida e com o objetivo de atender às diretrizes da LDB nº 9394/96 e Lei nº 9424/96 do Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que permitia investimentos na capacitação de professores, foi criado, em 2000, pela UNIR em parceria com a Fundação Rio Madeira (RIOMAR)⁸², Programa Especial de Habilitação e Capacitação para professores Leigos (PROHACAP), para possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores leigos da rede pública estadual e municipal de ensino. A parceria foi inicialmente firmada entre a UNIR, RIOMAR, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e secretarias municipais de educação. Nos anos seguintes o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO) e o Sindicato dos Servidores Federais (SINDSEF), para atender aos professores filiados, também integrou essa parceria entre a UNIR e RIOMAR. (CORDEIRO, 2006; TAMBORIL, 2005).

O Programa destinava-se a formação inicial de professores, em nível superior nas áreas de Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática e Educação Física, sendo que era realizado de forma simultânea com a prática docente, já que os docentes já atuavam na educação. Foi operacionalizado na modalidade presencial, mas de forma parcelada, nos períodos de férias escolares e feriados.

No período de 2000 a 2005 as ações de formação, de que se tem registro nos relatórios do PPA e que foram também informadas pela Divisão de Educação Infantil (DIEI/SEMED/PVH), estavam relacionadas à formação continuada proposta pelo Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (Programa PCN's em Ação).

Em 2005 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ofereceu aos professores e professoras Formação Continuada através de Seminários e Oficinas Pedagógicas, realizados pela Divisão de Educação Infantil (DIEI/SEMED), que proporcionaram a Construção Coletiva da Proposta Política Pedagógica para Educação Infantil do Município de Porto Velho. (PORTO VELHO, 2009).

Além dessas ações, no período de 2005 a 2008, evidenciam-se mais ações envolvendo programas e cursos visando a formação das profissionais da Educação Infantil, conforme quadro 31:

docentes; j) Realização de cursos pontuais para atualização dos professores (1990), l) Implementação de cursos de formação contínua em serviço (1998-2005). (CORDEIRO, p. 58-60).

⁸² Instituição de apoio a UNIR.

Projeto/ programa	Público Alvo	Período	Ingressantes	Concluintes
Formação Inicial – Escolarização				
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)	Professoras de educação infantil da rede municipal e particular (conveniadas) que não tinham a Formação mínima em magistério (Nível Médio)	2006 a 2008	34	20
Formação Continuada – Aperfeiçoamento				
Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: PCN em Ação	Professoras que atuavam na Educação infantil da rede municipal	2002 a 2005	200	295
Projeto Revivificar a Educação Infantil	Professores e gestores (diretores, supervisores,...) da educação infantil da rede municipal e particular (conveniadas)	2006 a 2008	Todas as Escolas	Várias Cursos - Indefinido
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Infantil	Professores, diretores e supervisores que atuavam na educação infantil da rede municipal.	2007 a 2008	50	48

Quadro 31: Programas/Projetos de formação de docentes da Educação Infantil implementados pela SEMED no Período de 1999 a 2008

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações enviadas on-line pela DIEI/SEMED/PVH-RO em 2009.

Estes foram os principais programas e projetos de formação desenvolvidos pela SEMED no período de 2002 a 2008, voltados à Educação Infantil. A seguir apresentamos de forma mais detalhada os projetos de formação destacados e que visavam à formação da professora dessa etapa. Ressaltamos que alguns docentes da rede municipal que atuavam na Educação Infantil cursaram o PROHACAP, conforme informou um dos Secretários Municipais da Gestão 1999/2004, em entrevista concedida à autora em dezembro de 2009. No entanto, o PHOHACAP foi destinado às professoras das séries iniciais do ensino fundamental e, portanto, não estava voltada à melhoria da qualidade da Educação Infantil, pela via da formação docente.

1- Programa voltado para formação inicial – escolarização

Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)

Conforme dados do Ministério da Educação, o Proinfantil é um curso em nível médio, com habilitação para magistério em Educação Infantil, na modalidade a distância, com duração de dois anos e carga horária de 3.200 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada. É destinado aos professores e professoras da educação infantil que estão atuando nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não e que não possuem habilitação mínima exigida em Lei para atuar nessa etapa.

O curso tem como objetivos: valorizar o magistério; oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; auxiliar Estados e Municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores e professoras no exercício da profissão.

Espera-se que o professor e professora, ao final do curso, esteja qualificado para:

- Dominar o instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças;
- Compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade;
- Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- Promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição de educação infantil;
- Refletir sobre sua própria prática de modo a buscar a coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas;
- Desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequadas às crianças, na perspectiva da indissociabilidade entre educar e cuidar;
- Apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas desenvolvidas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos;
- Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea.

Ainda conforme dados do MEC, os módulos desse Programa são compostos de uma fase presencial – realizada no início do semestre, durante as férias escolares; estudos e atividades individuais; reuniões com os tutores – aos sábados; prática pedagógica supervisionada; serviços de apoio a aprendizagem. O material pedagógico utilizado foi elaborado especificamente para educação a distância, em

um sistema de apoio à aprendizagem com acompanhamento e em um sistema de comunicação que permitem ao professor cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas recebendo assim, uma formação consistente.

A Matriz Curricular foi estruturada em seis temáticas, organizadas em duas grandes bases: *Base Nacional do Ensino Médio* (Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza); *Formação Pedagógica*: Fundamentos da Educação, que trabalhou Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico, que trabalhou o Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil. Além destas áreas acrescentam-se mais duas que são determinadas pelos estados: Projeto de trabalho e intervenção sobre temas de interesse local; Língua estrangeira eleita pelo estado para compor o currículo pleno.

O Proinfantil⁸³ é uma parceria entre o Ministério da Educação – por intermédio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância –, os estados e os municípios interessados. As responsabilidades são estabelecidas em um Acordo de Participação, assinado pelas três esferas administrativas.

Na SEMED o Programa teve início em janeiro de 2006, momento em que ingressaram 34 professores e professoras das escolas Municipais e Conveniadas, sendo que 12 professores e professoras eram efetivos da Rede Municipal e 22 pertencentes às escolas conveniadas. Do total, 20 cursistas concluíram o programa, que encerrou suas atividades no primeiro semestre de 2008.

De acordo com informações da Divisão de Formação da SEMED, o Proinfantil foi desenvolvido na modalidade à distância, com atividades orientadas por meio de material impresso auto-instrucional, de qualidade técnica e pedagógica, acervo de livros (34 livros das áreas temáticas, 32 das áreas pedagógicas e 32 cadernos de atividades), além de material videográfico.

⁸³ Rondônia fez parte do Grupo Piloto que deu início às primeiras turmas do Proinfantil no segundo semestre de 2005. Nesse ano o Proinfantil iniciou em 88 municípios de quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, sendo que a conclusão do curso, para estes professores, ocorreu a partir de agosto de 2007. Em 2006, aderiram ao programa os estados de Alagoas, Bahia, Piauí e Amazonas, e os estados do Ceará e Rondônia ampliaram o programa. Em maio de 2007 o programa já atendia um total de 2.877 professores de 191 municípios brasileiros. Ainda conforme o MEC, a implementação do Proinfantil é descentralizada e estabelecida parceria entre a União, os estados e municípios. A estrutura organizacional é composta pelos níveis nacional, estadual e municipal e o Município que tiver interesse deve procurar a Secretaria de Educação do Estado.

Os estudos foram realizados através de atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares⁸⁴ e aos sábados com encontros quinzenais realizados pelo tutor e/ou tutora. Também foram desenvolvidas atividades de prática pedagógica, realizadas nas instituições onde professores e professoras cursistas atuavam, acompanhados por tutores ou tutoras e durante todo o período letivo.

O curso foi realizado conforme as diretrizes apontadas no próprio programa do MEC, que considerou as diretrizes curriculares para o Ensino Médio e as concepções teóricas que orientam a formação docente para a atuação na educação infantil. O Estado, no que lhe competia acrescentar, inseriu a língua estrangeira que já era trabalhada pela SEDUC para compor o currículo pleno do Ensino Médio.

O curso teve como base o sistema de apoio à aprendizagem com serviços de tutoria no acompanhamento dos estudos individuais, que auxiliou no cumprimento de todas as atividades previstas, orientou e avaliou o trabalho com os cadernos de atividades, o portfólio (planejamento diário, memorial e registro de atividades), a prática pedagógica, o projeto de estudo e as Atividades Extra de Estudos.

A SEMED informou também que as/os tutoras/es tiveram a Agência Formadora (AGF) como ponto de apoio pedagógico, que ao longo de todo o programa acompanhou e apoiou os trabalhos, bem como o desenvolvimento da formação do professor e professora cursista. A avaliação foi formativa, sendo os/as cursistas avaliados continuamente.

Pelo Acordo de Participação⁸⁵ nº 22/2006 celebrado pela União por meio do Ministério da Educação e o Governo do Estado de Rondônia e com respaldo na Lei Complementar nº 260, de 14 de setembro de 2006, foram disponibilizados recursos financeiros para custear o pagamento de despesas de manutenção da Agência Formadora, que foi viabilizado pela Associação de Pais e Mestres do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Padre Moretti, no valor de R\$ 10,00 (dez reais) para os 12 cursistas pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal que participaram do Programa.

⁸⁴As fases presenciais foram realizadas pela Agência Formadora (AGF), composta por profissionais, sendo um docente para cada área temática da Base Comum do Ensino Médio (cinco docentes no total), um/uma articulador/a Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e uma coordenadora.

⁸⁵ Cláusula primeira - do objeto: Este Acordo tem por objeto fixar princípios e compromissos para permitir a formação dos professores por meio de um curso em nível médio, com habilitação para magistério em Educação Infantil, de acordo com as *Diretrizes Gerais do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL*. Processo 23000.011194/2005-97.

2 - Cursos voltados para a formação continuada – aperfeiçoamento

De acordo com estudos desenvolvidos por Tamboril (2005) sobre a formação docente na Rede Municipal de Porto Velho,

[...] até o ano de 2000, a atuação da SEMED pautou-se pela oferta significativa de cursos de curta duração, palestras, seminários, simpósios, oficinas, depois, impulsionada pela política do MEC, passa a oferecer cursos finitos, mas com uma carga horária mais extensa, exigindo dos professores e professoras um maior tempo para participarem dos programas oferecidos.

Voltados para a formação de docentes da Educação Infantil, tem-se no período de 2002 a 2008 os três programas mostrados no quadro 28 que passamos a apresentar:

Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: PCN em Ação

Objetivando contribuir com as Secretarias de Educação, estaduais e municipais, para a implantação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, em 1999 a SEF/MEC propôs um Programa de Formação Permanente, intitulado, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - “Parâmetros em Ação” ou “PCN em Ação”, como ficou mais conhecido.

Constituiu-se numa proposta de formação continuada desenvolvida em parceria com os sistemas estaduais e municipais de educação do país, organizado em módulos específicos voltados para os professores e professoras que atuavam nas várias etapas da educação básica, incluindo também as várias modalidades desse nível de educação, como a Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos. Também estava direcionado às/aos especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros.

O Programa foi planejado para ser realizado em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais e tendo como finalidades:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

No tocante à Educação Infantil, o Programa foi organizado em conjuntos de 11 módulos e um total de 172 horas. Os módulos foram estruturados prevendo a organização de grupos de professores e especialistas em educação compostos por escola/creche ou por pólos. A orientação do próprio documento era a de que quando houvesse um número razoável de professores, os grupos poderiam ser formados por participantes de uma única escola e/ou creche; do contrário orientava que seria mais interessante que se reunissem professores e professoras de diferentes instituições.

Este Programa de desenvolvimento profissional continuado, Parâmetros em Ação, no caso da Educação Infantil, foi a principal ação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) até o ano de 2003, voltada a formação das professoras e professores que atuavam nessa etapa. Foi também a principal ação da SEMED, no período de 2002 a 2005, que desenvolveu o Programa com todos os docentes da rede pública municipal que atuavam na Educação Infantil nesse período.

Projeto de Formação Continuada Revivificar a Educação Infantil

Conforme informações contidas na Proposta Política Pedagógica para a Educação Infantil de Porto Velho (PORTO VELHO, 2009), a SEMED iniciou

atividades de assessoramento técnico-pedagógico e orientação para as/os gestoras/es e demais profissionais da escola. Elaboraram um diagnóstico que apresentou as dificuldades enfrentadas pelas escolas e profissionais da educação infantil, e destacaram como principais: dúvidas quanto à seleção dos conteúdos a serem trabalhados por faixa etária, planejamento escolar, atividades apropriadas para desenvolver esses conteúdos, avaliação da aprendizagem. Segundo a SEMED, estas dificuldades interferiam no bom andamento do processo de ensino e aprendizagem e na melhoria da qualidade do atendimento nas escolas.

A partir dessa constatação a SEMED lançou o *Programa de Formação Continuada Revivificar a Educação Infantil*, que foi executado no período de 2006 a 2008, tendo como público alvo as/os gestoras/es, professoras/es e demais profissionais atuantes nas escolas de Educação Infantil, bem como mães/pais de alunas/os que têm suas/seus filhas/os matriculadas/ os na Rede Municipal de Ensino.

O Programa de Formação, de acordo com a SEMED, foi organizado em 12 seminários; 50 palestras; 80 oficinas pedagógicas; 45 encontros pedagógicos com os gestores; organização da I Conferência de Educação Infantil para elaborar propostas para o Plano Municipal de Educação.

Segundo a SEMED, a I Conferência tornou-se um marco na busca da qualidade da educação no município de Porto Velho, pois envolveu todas as escolas com suas/seus profissionais, com vistas a debater as principais temáticas levantadas no diagnóstico e fazer encaminhamentos em plenária à aprovação da *Carta de Porto Velho para a Educação Infantil*, a fim de subsidiar a elaboração do Plano Municipal de Educação de Porto Velho. Ainda fez parte do *Programa de Formação Continuada Revivificar a Educação Infantil*, 45 círculos pedagógicos com os/as coordenadores/as pedagógicos/as; lançamento de 02 (duas) Campanhas “Diga não a Evasão” e “Violência na Infância Denuncie”. (PORTO VELHO, 2009).

Conforme informações contidas no referido documento, o *Programa* elaborou, a partir das sugestões e necessidades apontadas nas oficinas, modelos de instrumentais específicos, incluindo diário de classe, fichas de encaminhamento de vagas, ficha de avaliação entre outros, específicos para o público atendido. Previu o assessoramento pedagógico às Escolas da Rede Pública Municipal e a construção de um livro de sugestões de atividades destinadas à Educação Infantil.

O Programa de Formação abordou temáticas em torno das solicitações e necessidades das/os profissionais da educação, relacionadas à: Padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento das Instituições de Educação Infantil; Dificuldades de Aprendizagem, Currículos; Avaliação na Educação Infantil; Organização Pedagógica do Espaço Escolar, Gestão Escolar, Projeto Político Pedagógico; Elaboração de Projetos Educacionais; Linguagem Oral e Escrita; Desenvolvimento Infantil; Inter-relações na Família e Ambiente escolar, construtivismo, sócio-interacionismo e humanismo, dentre outras. (PORTO VELHO, 2009)

Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil

Em 2006 a SEMED firmou acordo com a Fundação Universidade Federal de Rondônia, através do Departamento de Ciências da Educação/Núcleo de Educação, visando ao desenvolvimento de uma Especialização em Educação Infantil, tendo a Responsabilidade Administrativo-Financeira a cargo da Fundação Rio Madeira (RIOMAR). Para isso foi firmado contrato entre RIOMAR e Prefeitura de Porto Velho sob o nº 39/PGM/2007, no valor de R\$ 114.000,00 (Cento e quatorze mil reais). De acordo como Projeto, o objetivo geral do curso foi:

Potencializar e aprimorar o desempenho dos profissionais que atuam na Educação Infantil, integrantes das escolas da rede municipal de educação de Porto Velho, promovendo uma sólida fundamentação teórica, articulada com as questões práticas, de modo que compreenda e atue em diferentes realidades, como sujeitos responsáveis e agentes de mudanças, com condições de atender às exigências do momento.

Como objetivos específicos o curso propôs:

- Aprofundar os conhecimentos teórico-práticos relativos à educação de crianças de zero a seis anos.
- Promover a reflexão crítica sobre diferentes alternativas na área da educação infantil, construindo uma visão contextualizada e histórica da educação e da sua área de atuação, de modo a entender as relações sociais e de poder estabelecidas em cada momento da história;
- Qualificar os educadores para as atividades de ensino e pesquisa na área da Educação, mais especificamente sobre a infância e a educação infantil;

- Desenvolver projetos de trabalho nas escolas, com abordagem interdisciplinar, contribuindo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Desenvolvido na modalidade presencial, no próprio município, foi organizado com uma carga horária de 400 horas, mais o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Foram oferecidas 50 vagas, e os candidatos deveriam ser pedagogos/pedagogas e licenciados/licenciadas ou bacharéis de outras áreas de ensino, na condição de Gestores(as) e Professores(as) que estivessem atuando na etapa da Educação Infantil, nas escolas de educação infantil e/ou na Divisão de EI da SEMED, do município de Porto Velho/RO.

Segundo o projeto do curso, o currículo foi estruturado em módulos e formatado para atender a formação de professores na modalidade em serviço. Os programas articularam-se em torno de dois eixos temáticos: *Criança e Linguagens*. (UNIR, 2006).

O acompanhamento das atividades do curso pela coordenação foi realizado através de reuniões pedagógicas com os docentes das disciplinas, antes e durante a realização das mesmas e, segundo consta no projeto, “[...] buscou garantir a aplicação dos eixos temáticos como integralizadores da ação educativa”. Consta do projeto que o curso foi regido pela Resolução nº 01/2001 do CNE/CES - Conselho Nacional de Educação. Para aprovação neste curso o(a) Pós-Graduando(a) deveria obter em cada disciplina, frequência mínima obrigatória de 75% (setenta e cinco por cento) e média mínima de aprovação 70 (setenta).

O TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), na modalidade de *Artigo Científico*, foi orientado por professores e professoras do curso ou, quando necessário, por especialistas convidados, e foi pré-requisito para a emissão do Certificado de Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. (UNIR, 2006).

O corpo docente do curso foi composto por Doutores, Mestres e Especialistas da Universidade Federal de Rondônia (efetivo e/ou credenciado pela UNIR), com formação na área de educação, conforme quadro 32, que apresenta a distribuição das disciplinas do curso e formação dos e das docentes. Ressalta-se que para cada disciplina havia dois docentes responsáveis:

DISCIPLINA	TITULAÇÃO	VÍNCULO INSTITUCIONAL
Metodologia da Produção Acadêmica e Científica	Doutora/Mestre	UNIR
Políticas para a Educação Infantil	Doutores/Mestre	UNIR
Infância, Cultura e Representações	Doutores	UNIR
Bases Neurológicas da Aprendizagem	Doutor	UNIR
Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança de 0 a 6 anos	Doutora/Mestre	UNIR
Corporeidade, Movimento e Ludicidade na Educação Infantil	Mestres	UNIR
Linguagem Oral e Escrita na Infância	Doutora	UNIR
A Criança e o Mundo Físico e Natural	Mestre/Especialista	UNIR
Arte/Educação na creche e pré-escola	Mestre/Especialista	Credenciadas/UNIR
Projeto Pedagógico Curricular para a Educação Infantil	Doutoras	UNIR
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	Doutores	UNIR
Avaliação do Processo Ensino -Aprendizagem na Educação Infantil	Doutora	UNIR
Trabalho de Conclusão de Curso -TCC	Todos/as os/as Docentes	UNIR/Credenciadas

Quadro 32: Demonstrativo de Disciplina e Titulação dos/das docentes responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de informações retiradas do Projeto do Curso enviado, por e-mail, pela coordenadora do curso, em setembro de 2009.

Que um curso desta natureza seja importante para o aperfeiçoamento da formação das professoras da Educação Infantil ninguém duvida. No entanto, a análise da relevância deste curso, especificamente, para a formação das/dos profissionais atuantes na Educação Infantil da SEMED, não será objeto desta tese, considerando que ainda não havia uma avaliação do curso, nem pela promotora/UNIR/RIOMAR, nem pela financiadora/SEMED e, não caberia a este estudo fazê-la, pois correríamos o risco de desviar seu foco de análise. Mas consideramos que foi uma excelente proposta da SEMED, pois pensou especificamente a Educação Infantil.

5.3.3.2 Plano de Carreira, Cargos e Salários

De acordo com o Artigo 7º., Inciso I, da Lei Complementar nº 141 de 19 de abril de 2002, Plano de Carreira é “o conjunto de normas e procedimentos que objetivam regular a vida funcional dos servidores públicos. Assim, um Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS) estabelece as necessidades de recursos humanos para uma empresa, organização ou outra entidade. Caracteriza-se como um instrumento eficaz no estabelecimento de uma estrutura equivalente de salários,

proporcionando uma sistemática que facilite revisões periódicas, permitindo à administração adequar os cargos à evolução de sua estrutura organizacional e os salários à realidade. Também estabelece funções de autoridade e responsabilidade, o que auxiliará, por sua vez, a racionalização e simplificação do trabalho, reduzindo as queixas e a movimentação do pessoal, elevando o moral e melhorando as relações entre dirigentes e funcionários.

Um Plano de Carreira, Cargos e Salários deve prever a política salarial, em que definirá a sistemática de promoção horizontal, vertical, a reclassificação e a política de remuneração que definirá a formação da remuneração total além da determinação do salário base (vencimento), e dos benefícios. Um PCCS precisa prever também a carga horária de trabalho e o período de descanso do empregado.

A discussão sobre o piso salarial chegou ao Congresso Nacional e em 16 julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738 que regulamentou a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias através da instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica.

De acordo com o Art. 2º desta Lei, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O parágrafo 1º do Art. 2º define que “O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”. O parágrafo 3º determina que para as demais jornadas de trabalho os vencimentos iniciais serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput do artigo 2º.

O Art. 3º definiu como e qual o prazo para que fossem ajustados os salários, e determina que “o valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional [...]” e as esferas administrativas deverão ainda observar o os incisos II e III e parágrafos 1º e 2º deste artigo:

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei.

Considerando as possibilidades colocadas no parágrafo 2º do Art. 3º, é possível que os salários nem sejam reajustados, já que “[...] admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior [...]” a R\$ 950,00 e os docentes da rede municipal de Porto Velho recebem algumas vantagens, tais como gratificação por titulação, quinquênios e gratificações por localidade⁸⁶. Sendo essas vantagens contabilizadas para a formação do valor referente ao piso, a complementação, será pequena.

A Prefeitura de Porto Velho já regulamentou essa questão a partir da aprovação da Lei Complementar nº. 360 de 04/09/2009 e Lei Complementar nº 386, de 02/07/2010. No entanto, mesmo com a aprovação do piso nacional os salários dos docentes, pelo que se pode ver no quadro 33 e 34 não são animadores.

Apresentamos no quadro 33 os vencimentos e a carga horária de trabalho definidos no PCCS dos servidores e servidoras que atuam no Magistério da Educação Básica no município de Porto Velho, do período de 2002 a 2009:

86 Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009, “Dispõe sobre o Plano de Carreira, cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho - Rondônia, e dá outras providências”. Disponível em: <http://www.portovelho.ro.gov.br>. Acesso em set/2010.

Carga Horária de Trabalho e Remuneração (vencimento básico) dos Profissionais da Educação do Município de Porto Velho - Magistério da Educação Básica – última faixa									
Ano/Vigor	Aspecto Legal	Carga Horária Semanal	Atividades em Sala de Aula	Atividades de Planejamento Didático	Vencimento Básico em R\$ (1,00)				
					P1	P2	P3	E. Educação	Monitor
2002	Lei Complementar nº. 140 – 31/12/2001	20h	15h	5h	194	222	256	256	163
		25h	20h	5h	241	277	320	320	204
		40h*	22,5h	7,5h	386	444	521	512	327
2003	Lei Complementar nº. 158 – 05/05/2003	20h	15h	5h	204	233	264	264	171
		25h	20h	5h	253	291	366	366	214
		40h*	22,5h	7,5h	408	466	538	538	343
2004	Lei Complementar nº. 186 – 28/05/2004	20h	15h	5h	220	252	285	285	185
		25h	20h	5h	273	315	363	363	232
		40h*	22,5h	7,5h	441	504	581	581	371
2005	Lei Complementar nº. 219 – 16/05/2005	20h	15h	5h	243	280	317	317	206
		25h	20h	5h	304	250	404	404	258
		40h*	22,5h	7,5h	487	561	647	647	413
2006	Lei nº. 1.653 – 26/04/2006	20h	15h	5h	257	296	335	335	218
		25h	20h	5h	322	370	427	427	273
		40h*	22,5h	7,5h	515	593	683	683	437
2007	Lei nº. 1.722 – 26/04/2007	20h	15h	5h	292	336	380	380	248
		25h	20h	5h	365	420	485	485	309
		40h*	22,5h	7,5h	584	673	775	775	496
2008	Lei Complementar nº. 300 – 04/04/2008	20h	15h	5h	333	383	434	434	282
		25h	20h	5h	416	479	552	552	353
		40h*	22,5h	7,5h	666	767	884	884	565
2009	Lei Complementar nº. 360 – 04/09/2009	20h	20h	-	801	797	-	797	-
		25h	20h	5h	751	997	-	997	-
		30h*	20h	10h	901	1196	-	1196	-
		40h*	22,5h	7,5h	1201	1595	-	1595	-

Quadro 33: Planos de Cargos, Carreira e Salários dos docentes - PMPV – 2002 a 2008.

Fonte: Organizado pela autora a partir das informações das leis e seus respectivos anexos.

Legenda: P1-Professor Nível I – Ensino Fundamental; P1-Professor Nível II – Magistério; P1-Professor Nível III – E. Superior. Em 2009: Professor Nível I – Magistério; Professor Nível II – Nível superior.

***Art. 17, §1º** O professor, na jornada de trabalho ininterrupta de seis horas diárias, destinará quatro horas e meia para atividades docentes em sala de aula e o tempo restante, para atividades de planejamento (art. 12, da LC nº 023/94).

Em 2010, a Lei Complementar nº 386, de 02/07/2010, “Altera e acrescenta artigos na Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009, alterada pela Lei Complementar nº 370, de 22 de dezembro de 2009, que tratam do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho”. A partir desta Lei, um docente com contrato de 40h semanais e com formação em nível médio, em início de carreira, receberá

salário com vencimento de R\$ 1.073,57, e, com mesma carga horária, um docente com graduação, também em início de carreira, terá um vencimento de R\$ 1.424,91.

O quadro, a seguir, apresenta uma simulação de como seria o salário de um professor em início de carreira na rede pública municipal de Porto Velho, considerando o disposto nas Leis Complementares nº. 360 de 04/09/2009 e nº 386, de 02/07/2010, o que inclui algumas gratificações.

Porto Velho - 2010							
Simulação de salários, conforme localização, carga/horária, formação e gratificações							
Cargos	Vencimento	Zona Rural 28%	Grat. Incentivo a Educação II LC 386/2010	Total Proventos	Valor Mensal Bruto	Encargos 18%	Valor Líquido
Prof. CL - I - ZU 20H	536,80	-	70,00	606,80	606,80	109,22	497,58
Prof. CL - I - ZR - 20H	536,80	150,30	70,00	757,10	757,10	136,28	620,83
Prof. CL - II - ZU 20H	712,46	-	70,00	782,46	782,46	140,84	641,62
Prof. CL - II - ZR - 20H	712,46	199,49	70,00	981,95	981,95	176,75	805,20
Prof. CL - I - ZU 25H	670,99	-	70,00	740,99	740,99	133,38	607,61
Prof. CL - I - ZR - 25H	670,99	187,88	70,00	928,87	928,87	167,20	761,67
Prof. CL - II - ZU 25H	890,57	-	70,00	960,57	960,57	172,90	787,67
Prof. CL - II - ZR - 25H	890,57	249,36	70,00	1.209,93	1.209,93	217,79	992,14
Prof. CL - I - ZU 30H	805,18	-	70,00	875,18	875,18	157,53	717,65
Prof. CL - I - ZR - 30H	805,18	225,45	70,00	1.100,63	1.100,63	198,11	902,52
Prof. CL - II - ZU 30H	1.068,68	-	70,00	1.138,68	1.138,68	204,96	933,72
Prof. CL - II - ZR - 30H	1.068,68	299,23	70,00	1.437,91	1.437,91	258,82	1.179,09
Prof. CL - I - ZU 40H	1.073,57	-	70,00	1.143,57	1.143,57	205,84	937,73
Prof. CL - I - ZR - 40H	1.073,57	300,60	70,00	1.444,17	1.444,17	259,95	1.184,22
Prof. CL - II - ZU 40H	1.424,91	-	70,00	1.494,91	1.494,91	269,08	1.225,83
Prof. CL - II - ZR - 40H	1.424,91	398,97	70,00	1.893,88	1.893,88	340,90	1.552,99

Quadro 34: Simulação salarial, conforme localização, carga/horária, formação e gratificações.

Fonte: Elaborada pela SEMAD/PMPV e adaptada pela autora a partir da Lei Complementar nº 386, de 02/07/2010.

Legenda: ZR – Professor Zona Rural; ZU – Professor Zona Urbana.

As gratificações incidem, todas, sobre o vencimento básico. Como são pagas em função da formação, localização ou atuação, não são para todos, o que implica numa diferença considerável entre o que receberá um docente e outro. Quem atua na Zona Rural recebe uma gratificação no valor de 28%. Há ainda outras gratificações, além daquelas em razão da formação continuada: especialização (17%), mestrado (30%) e doutorado (50%), estas não cumulativas.

A questão das diferentes cargas horárias cria, de certo modo, um desconforto, pois no final das contas, todos e todas que possuem apenas um contrato na rede farão o mesmo trabalho, independente do tipo de contrato. No caso

das professoras de educação infantil e séries iniciais, todas assumirão uma sala de aula. No entanto, os valores recebidos serão diferentes, conforme revelam os dados do quadro 34. Uma professora com magistério e com 25 horas receberá de vencimento R\$ 670,99 e, no entanto, uma professora com magistério e com 40 horas receberá R\$ 1.073,57, ou seja, quase o dobro do salário da professora com 25h.

De qualquer forma entendemos que a garantia de um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica foi uma conquista importante para todo o país, considerando que em alguns municípios brasileiros os salários ainda eram bem inferiores aos pagos pelo Município de Porto Velho. Talvez tenhamos o início de uma carreira nacional docente, com um mínimo de equidade em relação aos salários.

É oportuno salientar que o Art. 5º define algo fundamental: “O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.”, e o Parágrafo Único define qual será o percentual dessa atualização: “A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007”, ou seja, os reajustes estão atrelados à tabela do FUNDEB. Isso garante, de alguma forma, a impossibilidade de um congelamento dos salários, visto que a bandeira por educação de qualidade foi há muito levantada e atrelada a ela está a questão do financiamento que espera-se seja alterado em função do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi).

O PCCS da Prefeitura do Município de Porto Velho apresenta problemas quando se fala em qualidade de ensino, tanto em relação ao valor dos salários como em relação às jornadas de trabalho, pois possibilitam que na rede haja contratos de 20h, 25h e 40h semanais. Em 2009, além destas jornadas de trabalho, a Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro criou também a jornada de 30h, mas ainda não há profissionais da educação contratados com essa carga horária. Esta Lei também regulamenta o tempo destinado ao planejamento e apresenta outros problemas, pois nas leis anteriores havia 20% da carga horária para planejamento, o que já não era suficiente. E, nesta, o horário destinado ao planejamento para

docente com carga horária de 20h foi retirado, conforme se pode observar no artigo 15:

Art. 15. A carga-horária dos profissionais da educação será constituída de:

I – 20 (vinte) horas semanais;

II – 25 (vinte e cinco) horas semanais;

III – 30 (trinta) horas semanais;

IV – 40 (quarenta) horas semanais.

§1º Na composição da jornada de trabalho do cargo de professor, observar-se-á o limite máximo de:

I – com carga horária de 20 (vinte) horas semanais, a totalidade das horas será destinada para docência;

II - com cargas horárias de 25 (vinte e cinco) ou 30 (trinta) horas semanais, observar-se-á o limite máximo de 20 (vinte) horas para docência e as horas restantes para o desempenho das atividades de planejamento;

III - com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais cumprirá jornada de trabalho ininterrupta de seis horas diárias, sendo quatro horas e meia de atividades de docência e o tempo restante para planejamento.

§2º Entende-se por atividades de planejamento aquelas destinadas à preparação, planejamento, avaliação do trabalho didático, à participação com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

§3º As cargas horárias de 20 (vinte), 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) horas semanais são exclusivas para os cargos de professor e especialista em educação nas áreas de pedagogia com ênfase em supervisão, orientação e administração escolar.

Se falarmos em formação continuada na própria escola, com formação de grupos de estudos organizados de forma colaborativa (ZIBETTI, 2005) escola/escola e escola/universidade que possibilite ainda a construção da autonomia docente, não podemos falar em outra jornada senão a de 40h e com dedicação exclusiva e salários dignos. Remediar, neste caso, não nos parece uma saída. A construção da autonomia docente, no entender de Contreras (2002), se desenvolve em um espaço de relações, não no isolamento. A autonomia profissional não significa o isolamento dos demais colegas, nem oposição à intervenção social na educação e nem ao princípio fundamental da responsabilidade pública. A autonomia docente significa exercício, construção e encargo prático com uma tarefa moral, da qual é responsável publicamente. Ela não se constrói, portanto, na universidade nem na

escola se ambas atuarem de forma isolada, mas há uma possibilidade promissora na interação, na interlocução entre as duas instituições.

No entanto, com docentes praticamente horistas na escola essa formação será muito difícil, conforme já apontaram os estudos de Tamboril (2005) sobre a formação docente na rede municipal de Porto Velho.

5.3.4 Proposta Político-Pedagógica para a Educação Infantil

Conforme dados da Divisão de Educação Infantil (DIEI/SEMED), em 2005 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) possibilitou a Construção Coletiva da Proposta Política Pedagógica para Educação Infantil do Município de Porto Velho, que foi publicada em 2008. De acordo com o próprio documento, a proposta

[...] foi construída de forma coletiva e para tanto foram convidadas para participar deste trabalho as Secretarias de Saúde e Assistência Social, Conselhos de Direito, Associações, educadoras/es, gestoras/es das escolas municipais e conveniadas que constituem a Rede Pública Municipal de Ensino, e realizados: seminários, reuniões, palestras, oficinas e a I - Conferência Municipal para a Educação Infantil. (PORTO VELHO, 2009, p. 14).

A Proposta Política Pedagógica, organizada em sete capítulos, discute as seguintes temáticas: Política Pública para a Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil de 0 a 5 anos, O Currículo da Educação Infantil: Orientações Gerais, Seqüência e Organização dos Conteúdos da Educação Infantil, Orientações para Organização da Escola, Orientações Pedagógicas para Creches e Pré-Escola e Avaliação na Educação Infantil. A SEMED informou que exemplares da Proposta foram distribuídos nas escolas de Educação Infantil do Município visando subsidiar os profissionais que atuam na Educação Infantil.

5.3.5 Infra-estrutura física e pedagógica das Escolas de Educação Infantil de Porto Velho: uma amostragem

De acordo com documentos do próprio Ministério da Educação, a infraestrutura física e pedagógica das escolas é critério para se definir padrões mínimos de qualidade. Como vimos no capítulo II, Korczak (1997), no século passado já lamentava as quantas repreensões amargas que às vezes fazemos às crianças em

função de erros cometidos pelos arquitetos, que não souberam pensar o projeto de construção voltado para as necessidades e características da infância, o que levou-nos a trabalhos suplementares e aborrecimentos. Também vimos (FARIA, 1999) que na organização do espaço a diversidade cultural deve ser considerada para que o direito a vida infantil, ou seja, à infância e a melhores condições de vida seja garantido à todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.). Além disso, ressalta que a pedagogia adotada estará expressa também no planejamento do espaço físico.

Apresentamos as ações voltadas à melhoria e manutenção da infra-estrutura física e pedagógica das Escolas de Educação Infantil de Porto Velho, desenvolvidas no período de 2002 a 2008, retiradas dos Relatórios de Acompanhamento Anual dos PPA's (avaliação). Assim, tem-se:

- ✓ Ano de 2002: Aquisição de material permanente (mesinha, cadeiras, armários);

- ✓ Ano de 2003: Reforma das instalações físicas da Creche Moranguinho; Construção de 01 (uma) creche no bairro Ronaldo Aragão para atender 150 crianças; Reforma de Creche Alegria; Ampliação da Escola São Miguel; Aquisição de mobiliário (material permanente) para a pré-escola;

- ✓ Ano de 2005: Ampliação de 03 (três) salas de aula e um depósito na escola São Miguel; Reforma da Escola Meu Pequeno Jones; Ampliação de 2 (duas) salas de aulas e reforma no pátio da Escola Rio Guaporé; Ampliação do pátio da Escola Chapeuzinho Vermelho; Construção e ampliação de 4 (quatro) escolas com 3 (três) salas de aula cada para atender às demandas da educação infantil, beneficiando pelo menos 600 crianças; Estruturação dos espaços educativos destinados à educação infantil beneficiando cerca de 3.800 alunos;

- ✓ Ano de 2006: Construção de 01 (uma) Escola de Educação Infantil no bairro São João Batista; Aquisição de Mobiliário e Equipamentos para Escolas - material permanente para as escolas de educação infantil;

- ✓ Ano de 2007: Construção, reforma e ampliação das unidades de escolas de educação infantil; Aquisição de Material permanente - mobiliários e equipamentos para escolas;

- ✓ Ano de 2008: Aquisição de Material Didático-Pedagógico Destinado a 40 escolas; Aquisição de Mobiliários e Equipamentos para 72 escolas.

Sabemos que o PNE/2001 apresenta quatro metas básicas (metas 2, 3, 4 e 12) relacionadas à infra-estrutura para o atendimento à Educação Infantil:

2 - Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) adequação às características das crianças especiais.

3 - A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior;

4 - Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos;

12 - Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura definidos na meta nº 2. (BRASIL, 2001).

Também a Meta nº 18 estabelece como objetivo “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”. O alcance dessa meta leva a exigir mais atenção no planejamento do espaço e na organização do ambiente considerando as várias atividades de cuidado, como banho, repouso e alimentação, e ainda a diversidade de situações e atividades a serem oferecidas às crianças para evitar um ambiente que facilite o confinamento e monotonia e que não corresponde às necessidades das crianças. Além disso, a Meta nº 10 define como responsabilidade dos municípios

[...] criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. (BRASIL, 2001, p. 62-63).

O documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 7) registra na introdução que na definição dos espaços escolares destinados à Educação Infantil a gestão precisa

[...] incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, sejam elas crianças, professores, funcionários ou membros da comunidade.

O documento destaca ainda que na consecução do projeto de infra-estrutura deve ser garantida a participação da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais – com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida. (BRASIL, 2001, p. 7).

O PNE/2001, no item que trata da educação especial, propõe, na meta 12, que, em coerência com as metas nº 2, 3 e 4, da educação infantil e metas nº 4, 5 e 6, do ensino fundamental será preciso:

- a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;
- b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infraestrutura para atendimento dos alunos especiais.

Interessa observar também que se o município apresenta necessidades técnicas e financeiras a União e o Estado têm a responsabilidade de exercer ação supletiva conforme colocado no PNE (BRASIL, 2001, p. 64, Meta 25). A base legal para isso são os artigos 30, inciso VI, e 211, parágrafo 1º, no qual se fundamenta o PNE e, este, também sendo base legal para a reivindicação do Município. Se este não o fizer, deduz-se que, ou não precisa, pois está respondendo às necessidades e garantindo o direito, ou, não considera tal atendimento como necessário.

Com o objetivo de levantar dados sobre a infra-estrutura dessas escolas fizemos um instrumental, inspiradas no documento Parâmetros Básicos de Infra-

Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), e solicitamos às escolas que o respondessem. O documento elaborado foi entregue a 30 escolas, em sua maioria, municipais, algumas sendo apenas conveniadas com a prefeitura. Parte das 30 escolas que receberam o material, o receberam *in loco* e outra parte em reunião realizada pela SEMED em primeiro de dezembro de 2009.

Das 30 escolas, 13 devolveram o material a elas entregue. As demais, ou não responderam ou o extraviaram, conforme justificativas por elas apresentadas. Portanto, os dados desta amostragem referem-se somente às 13 escolas que devolveram os instrumentais entregues. Das 13 escolas, 11 são municipais e duas conveniadas (destas, uma comunitária e uma particular) e todas na área da periferia urbana do Município de Porto Velho, incluindo as zonas Leste, Sul e Norte da Capital.

Quanto ao atendimento específico à Educação Infantil, das 11 escolas municipais pesquisadas, sete atendem especificamente a essa etapa e quatro atendem também às séries iniciais. A escola comunitária atende somente à Educação Infantil e a particular, no prédio em que atende o convênio, atendeu em 2008 somente a Educação Infantil, conforme evidencia o quadro 35 que mostra também o quantitativo de escolas pesquisadas, turmas, salas de aula, docentes e discentes da educação infantil, por rede.

Prefeitura de Porto Velho																
Escolas pesquisadas por: turmas, salas de aula, docentes e discentes por rede de ensino																
ESCOLAS	N. Escolas	N. Salas	N. Turmas	Professoras		Turmas – Localização										TO TAL
				Titulares	Auxiliares	Urbana						Integral				
Manhã		Tarde				Creche										
Categorização	N. Escolas	N. Salas	N. Turmas	Titulares	Auxiliares		Creche		Pré-escola		Creche		Pré-escola		Creche	
						Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	
Municipal	11*	64	90	93	10	9	141	35	844	11	226	34	809	1	24	2044
Comunitária/Conveniada	1**	4	4	4	-	-	-	2	52	-	-	2	54	-	-	106
Particular/Conveniada	1***	5	10	10	2	1	18	4	90	1	18	4	90	-	-	216
Total	13	73	104	107	12	10	159	41	986	12	244	40	953	1	24	2366

Quadro 35: Quantitativo de Escolas, Salas, Turmas, docentes e discentes por Rede.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados levantados, em 2009, junto às escolas.

Legenda: B-Bom; R-Ruim; I-Insuficiente; N.Há-Não há.

* 07 escolas específicas de Educação Infantil e 04 atendendo a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

** Escola Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

*** Escola específica de Educação Infantil.

Faria (1999) e também Korczak (1997), entre outros teóricos, já fizeram ressaltar em relação à qualidade da Educação Infantil incluindo a infra-estrutura. Também o documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (MEC/SEB, 2009, p. 11), aponta que são vários os fatores que podem ser considerados na definição de qualidade, e dentre eles, destacam-se: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes, já que a cada direito do cidadão deve o Estado ter uma responsabilidade com sua viabilidade.

O documento do MEC/SEB (BRASIL, 2009a) apresenta uma metodologia de avaliação da qualidade da Educação Infantil que inclui a participação da comunidade. Inspiradas nesse material fizemos com as 13 escolas um levantamento sobre a qualidade, onde as mesmas deveriam avaliar sua qualidade, em conjunto com representantes da comunidade escolar e a partir de alguns indicadores, organizados em seis grandes dimensões, conforme apresentadas no referido documento: 1) Dimensão Planejamento Institucional; 2) Dimensão Multiplicidade de Experiências e Linguagens; 3) Dimensão Interações; 4) Dimensão Promoção da Saúde; 5) Dimensão Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais profissionais; 6) Dimensão Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Em relação à Dimensão 1, *Planejamento Institucional*, 11, das 13 escolas, afirmam ter uma Proposta Pedagógica Consolidada, conhecida por todos e todas. Também afirmam que, no planejamento, acompanhamento e avaliação, em sala de aula com os alunos e alunas, as professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente, organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas.

Também auxiliam as crianças na transição de uma atividade a outra de modo que isso se dê de forma tranquila. As 13 escolas afirmam que a equipe da instituição conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição. Também confirmam que, na prática do planejamento e

avaliação, criam-se condições para que as crianças possam manifestar suas opiniões.

Em relação aos registros da prática educativa, apenas nove (09) escolas afirmam que as professoras fazem registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo.

Em relação às dimensões, 2, *Multiplicidade de Experiências e Linguagens*; 3, *Interações*, e; 4, *Promoção da Saúde*, a maioria das escolas afirma que respondem satisfatoriamente a esses aspectos.

Também em relação à dimensão 5, *Formação e Condições de Trabalho* das professoras e demais profissionais da escola, todas as escolas afirmam que as professoras têm, no mínimo, habilitação em nível médio ou são formadas em Pedagogia, o que coincide com as informações sobre a formação docente que levantamos a partir dos dados do censo escolar.

Conforme informações das escolas, as mesmas possuem um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas.

Por fim, na dimensão 6, *Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social*, para as escolas os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial; as reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias; as professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças; há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças e; os familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras.

Os quadros 36 e 37 apresentam a existência ou inexistência de espaços e mobiliários, bem como suas condições de funcionamento das escolas que fizeram parte da amostragem.

Observa-se, no entanto, que algumas escolas não responderam aos itens solicitados nas questões.

Existência e Condições de Funcionamento de Espaços físicos de escolas que atendem à Educação Infantil				
Espaços físicos (Total de escolas: 13)	Conceito			
	B	R	I	N.Há
Salas de Aula – todas possuem – 73 salas no total	13	0	0	0
Pátio coberto	8	1	0	4
Refeitório	10	0	0	3
Cozinha	13	0	0	0
Despensa	12	0	0	1
Sala para Secretaria	10	2	0	1
Sala para orientação	5	1	0	7
Sala para direção	9	1	0	3
Sala para coordenação pedagógica	8	0	0	5
Brinquedoteca	1	0	0	12
Biblioteca	2	0	0	11
Quadra de esportes	1	1	0	11
Parque infantil	7	2	0	4
Área verde	4	1	0	8
Banheiros externos às salas de aula para uso das crianças e adultos	10	03	0	0

Quadro 36: Existência e condições dos espaços físicos das escolas de Educação Infantil – PMPV.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados levantados junto às escolas em 2009.

Legenda: B-Bom; R-Ruim; I-Insuficiente; N.Há-Não há.

As escolas municipais que participaram da pesquisa sobre a infra-estrutura possuem, todas, o básico (mas não o necessário): salas de aula, conforme o número de turmas que atendem, cozinha, despensa para a guarda dos gêneros alimentícios, banheiros fora das salas, para meninos e meninas. Os demais espaços listados no quadro, também fundamentais para o atendimento às crianças, bem como para o desenvolvimento saudável das mesmas, não é comum a todas. Até o mínimo, do mínimo, que é ter um pátio coberto para a locomoção das crianças, dos/das funcionários/as e familiares, não é comum encontrar em todas as escolas.

Brinquedoteca há em apenas uma das 13 escolas pesquisadas. Quadra de esportes há em duas. Já o parque infantil, há em nove das 13 escolas, o que já demonstra preocupação com os aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil.

Segundo o documento Proposta Política Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Porto Velho (2009), a partir do *Projeto Revivificar a Educação Infantil*, foram adquiridos materiais didático-pedagógicos e *playground* para dinamizar as atividades de lazer e das aulas nas escolas de Educação Infantil, sendo que 32 escolas receberam parque infantil.

Em uma região quente, com é o caso de Porto Velho, apenas cinco escolas afirmaram ter uma área verde. Aquelas que afirmaram ter, às vezes possuem uma ou duas árvores de sombra, e isso seria a área verde da escola.

Aspecto também destacado pelos teóricos da Educação Infantil e documentos oficiais são os espaços e mobiliários. Estes devem possibilitar as experiências criadoras/criativas, mas sem riscos para as crianças, e que leve em conta suas residências. Ou seja, que a escola e seus espaços e mobiliários tenham essa capacidade, mas que as necessidades especiais das crianças, seus aspectos culturais e de suas comunidades sejam levados em conta nessa definição.

A SEMED explicita na Proposta Política Pedagógica (PORTO VELHO, 2009) que a educação das crianças com necessidades educacionais especiais será oferecida nas escolas municipais e privadas, em conjunto com as demais crianças, pois entende que o processo pedagógico deva considerar as crianças em sua totalidade, mas que precisa observar suas especificidades, as diferenças entre elas e suas formas de conhecer o mundo. No entanto, os dados levantados no quadro 36 apontam que das 13 escolas, em seis não há espaços e equipamentos acessíveis às crianças com necessidades especiais.

O quadro a seguir (37) apresenta os espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças no espaço escolar:

Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças										
Aspectos	Total (13 escolas)									
	B	%	R	%	I	%	NH	%	NR	%
Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente.	10	77	0	0	1	8	2	15	0	0
Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc).	7	54	1	8	0	0	5	38	0	0
Há nas salas, espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente.	7	54	1	8	0	0	5	38	0	0
Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho da leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente.	6	46	1	8	0	0	6	46	0	0
Há instrumentos musicais em quantidade suficiente	0	0	1	8	0	0	12	92	0	0
Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar.	0	0	1	8	1	8	11	85	0	0
Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardados em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dente e outros itens)	4	31	2	15	0	0	6	46	1	8

Continuação do quadro 37:

Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivem o conhecimento e o respeito as diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiências.	4	31	2	15	0	0	7	54	0	0
Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados as necessidades das crianças com deficiência.	3	23	0	0	1	8	9	69	0	0
Há objetos e brinquedos de diferentes materiais e em quantidade suficientes e adequados as necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc).	2	15	0	0	1	8	10	77	0	0
Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças, (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).	3	23	0	0	1	8	9	69	0	0
Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário.	9	69	0	0	0	0	4	31	0	0
Há espaços especialmente planejados para a recepção e acolhimento dos familiares.	3	23	0	0	0	0	10	77	0	0
Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para a troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança.	0	0	0	0	0	0	12	92	1	8
Espaços e Equipamentos são acessíveis às crianças com necessidades especiais, de acordo com o Decreto-Lei nº. 5.296/2004.	5	38	2	15	0	0	6	46	0	0
Há bebedouros, Vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficientes e acessíveis as crianças.	10	77	2	15	0	0	1	8	0	0
Há banheiros para as crianças nas salas de aula.	1	8	2	15	0	0	10	77	0	0
Há mobiliários e equipamentos acessíveis às crianças com deficiência.	3	23	1	8	0	0	9	69	0	0
A Instituição prevê moveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar sozinhos.	1	8	0	0	0	0	12	92	0	0

Quadro 37: Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados levantados, em 2009, junto às escolas.

Legenda: S=Sim; N=Não; B=Bom; R=Ruim; I=Insuficiente; N.Há=Não há; N.R=Não respondeu.

Apenas três, das treze escolas informaram ter espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe, que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças, (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).

Quatro escolas afirmaram não haver banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário. Também banheiros para as crianças nas salas de aulas praticamente não existem, sendo informado por apenas três escolas.

A idéia de acolhimento dos familiares ainda não é comum nas políticas para a educação infantil. Os espaços físicos não consideram esse aspecto uma necessidade, visto que apenas três escolas afirmam ter espaço para essa finalidade.

É certo que até o ano de 2008 a creche não foi uma prioridade das políticas municipais, pois além do número de alunos atendidos, percebe-se a inexistência de fraldário/mesa/bancada para a troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança, e, conforme as escolas, os móveis não são firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos.

Materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento de brincadeiras, arte, expressão, etc, também não estão muito presentes nas escolas de educação infantil, conforme se pode observar nos itens apresentados.

5.4 A atuação dos mecanismos de controle social na garantia do direito à Educação Infantil

De acordo com o Artigo 127 da Constituição Federal o Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

No caso dos direitos da infância, adolescência e juventude, o Ministério Público é órgão responsável por zelar pelo cumprimento dos seus direitos. Esse papel é exercido pela Defensoria Pública e pelo Ministério Público, ou o Conselho Tutelar (o mais próximo da residência da criança).

Em Rondônia, a 9ª Promotoria – Infância e Juventude, 4ª Titularidade - é responsável pelas atribuições nas áreas administrativa, policial e judicial nos feitos de matéria cível de competência da Justiça da Infância e da Juventude, programas e medidas de proteção às crianças e adolescentes e fiscalização dos convênios na área de educação. Também deve instaurar inquérito civil, propor ação civil pública e ações cautelares e, ainda, atender a qualquer interesse do povo, no sentido de assegurar efetiva proteção aos direitos da criança e do adolescente.

Em alguns Estados brasileiros o Ministério Público tem desenvolvido atividades visando o cumprimento da Lei pelo poder executivo. Citamos como exemplo: levantamento de matrícula e de demanda para a Educação Infantil, com cadastramento das crianças que querem freqüentar a Educação Infantil. Neste caso,

o MP foi aos bairros fazer levantamento procurando verificar e insistir no cumprimento do que preconiza o PNE. Também propôs a criação de movimentos do tipo “Ciranda em defesa da Educação Infantil: pública, gratuita e de qualidade para todos e todas”, e ainda, a promoção de cursos de capacitação para lideranças comunitárias.

Sabemos que, no caso da Educação Infantil (ou ensino fundamental), quando o Conselho Tutelar não consegue uma vaga, a família - ou o próprio Conselho - deve procurar o Ministério Público - Promotor de Justiça da Infância e da Juventude. Ao receber uma denúncia de falta de vagas para as crianças de 0 a 5/6 anos (da família - ou do próprio Conselho), esse órgão pode entrar na Justiça contra o Estado e obrigá-lo a fornecer a vaga solicitada. O Ministério Público faz, geralmente, acordo com o poder público e, juntos, estabelecem prazos e metas para a regularização da demanda.

Portanto, com o objetivo de levantar como tem sido a atuação do Ministério Público de Rondônia, enquanto um dos mecanismos de controle social, atuando também na defesa dos direitos das crianças, fomos até o Órgão conversar com os responsáveis pelo trabalho na Promotoria da Infância e Juventude sobre as ações que o mesmo desenvolveu ou desenvolve com a finalidade de defender o direito à educação infantil para as crianças de 0 a 5/6anos.

Em conversas com uma Pedagoga que desenvolve trabalho junto ao Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação (CAO-INF), órgão ligado à Promotoria da Infância e Juventude, do Ministério Público de Rondônia, fomos informadas de que este vem desenvolvendo ações tanto preventivas como fiscalizadoras visando à garantia de direitos. Relatou-nos que as principais ações e projetos⁸⁷ desenvolvidos pelo CAO-INF/MP, com o objetivo de fazer valer os direitos educacionais, que são:

1- Nenhum a Menos. É um projeto implementado nas escolas do estado de Rondônia para combater a evasão escolar, sob a coordenação do CAO-INF. De acordo com informações do CAO-INF/MP, envolve a participação dos Conselhos Tutelares, Secretaria de Educação e o comprometimento dos pais. Implantado em 2005, estão sendo coletados os primeiros dados para análise e avaliação dos resultados. O Ministério Público acompanha a evasão. O primeiro passo é a escola

⁸⁷ Para maiores informações sobre os projetos desenvolvidos, acessar: www.mp.ro.gov.br.

procurar a família. Não resolvendo os casos de evasão, a escola encaminha para o Conselho Tutelar. Havendo ainda a reincidência, e após a análise da situação social da criança, o Conselho Tutelar encaminha para o Ministério Público para que este tome outras providências.

2 - Venha para a Escola. O objetivo do projeto é fazer com que as secretarias de educação façam a chamada escolar antes da definição do orçamento, pois isso evitará os transtornos de início de ano, onde as Secretarias atrasam o início do ano letivo por razões que poderiam ser evitadas, como a locação (ampliação, construção ou aluguel) de espaços físicos suficientes e adequados, além de contratação de docentes e outros funcionários, aspectos indispensáveis para o funcionamento de uma escola.

3 - CAO-Itinerante – A Caminho da Dignidade. O objetivo geral do projeto é verificar e avaliar a oferta dos serviços prestados às comunidades, nas áreas de educação, assistência social e saúde para a população infanto-juvenil.

4 - Educação Legal e Real. Esta proposta surgiu a partir do levantamento de casos apresentados por escolas como, por exemplo, expulsão e suspensão de alunos e alunas, o que demonstra contrariedade com a legislação que garante aos alunos e alunas o direito aos 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho escolar (LDB nº. 9.394/96). A cartilha "Educação Legal e Real" tem como propósito difundir no âmbito escolar os direitos e deveres inerentes à educação, instruindo crianças e adolescentes para que alcancem a real cidadania.

5 - Conscientizar e Proteger. O Projeto visa combater a violência e o abuso sexual de crianças e adolescentes, por meio de palestras, seminários, cursos de capacitação, campanhas de conscientização e articulação junto a outros órgãos. O encaminhamento e monitoramento das denúncias recebidas pelo Disque 100 (Programa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República), criado para receber denúncias de exploração sexual de crianças e adolescentes, é outra ação ligada a este projeto.

Estes são alguns dos projetos desenvolvidos visando a garantia de direitos da infância e juventude, mas que nem todos necessariamente estão ligados à garantia do direito à educação. Todos são desenvolvidos junto às escolas. Não identificamos projetos que tratasse especificamente da garantia do atendimento à Educação Infantil, embora os projetos *Nenhum a Menos* e *Venha para a Escola* sejam fundamentais para a garantia desse direito.

No entanto, além do Ministério Público, o “Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB”, criado através da Lei Complementar nº. 282 de 15 de maio de 2007, é um colegiado e, segundo o art. 24 da Lei nº 11.494/2007, tem a importante função de proceder ao acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito de cada esfera Municipal, Estadual ou Federal. Mesmo não sendo uma unidade administrativa do Governo, conforme parágrafo 7º do Art. 24, o mesmo deverá atuar de forma independente, mas também harmônica com os órgãos da Administração Pública local.

Ainda conforme o Art. 24, § 10 da Lei nº 11.494/2007, o Poder Executivo deve oferecer ao Conselho o necessário apoio material e logístico, disponibilizando, se necessário, local para reuniões, meio de transporte, materiais, equipamentos, etc, de forma a assegurar a realização periódica das reuniões de trabalho, garantindo assim, condições, para que o Colegiado desempenhe suas atividades e efetivamente exerça suas funções.

Também competem ao Conselho as funções previstas nos parágrafos 9º e 13 do Art. 24:

§ 9º Aos conselhos incumbe, ainda, supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito de suas respectivas esferas governamentais de atuação, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos Fundos.

§ 13. Aos conselhos incumbe, também, acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses Programas, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhando-os ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Portanto, de modo geral, compete ao Conselho do FUNDEB:

- Acompanhar e controlar a distribuição, transferência e aplicação dos recursos do Fundeb;
- Supervisionar a realização do censo escolar;

- Acompanhar a elaboração da proposta orçamentária anual, no âmbito de suas respectivas esferas governamentais de atuação;
- Instruir, com parecer, as prestações de contas a serem apresentadas ao respectivo Tribunal de Contas. Este parecer deve ser apresentado ao Poder Executivo respectivo em até 30 dias antes do vencimento do prazo para apresentação da prestação de Contas ao Tribunal; e
- Acompanhar e controlar a execução dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para
 - Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, verificando os registros contábeis e os demonstrativos gerenciais relativos aos recursos repassados, responsabilizando-se pelo recebimento e análise da Prestação de Contas desses Programas, encaminhando ao FNDE o Demonstrativo Sintético Anual da Execução Físico-Financeira, acompanhado de parecer conclusivo e, ainda, notificar o órgão Executor dos Programas e o FNDE quando houver ocorrência de eventuais irregularidades na utilização dos recursos.

Quanto à composição, em conformidade com o Art. 24, § 1º, inciso IV, da Lei nº 11.494/2007, o Conselho do FUNDEB do Município de Porto Velho é constituído por 11 membros titulares, acompanhados de seus respectivos suplentes, indicado por várias representações, sendo que deste total: I) dois representantes titulares deverão ser do Poder Executivo Municipal, sendo pelo menos um deles da SEMED; II) um representante dos professores das escolas públicas municipais, indicada pelo SINTERO; III) um representante dos diretores das escolas públicas municipais; IV) um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais, indicado pelo SINTERO; V) dois representantes dos pais de alunos das escolas públicas municipais; VI) dois representantes dos estudantes da educação básica pública; VII) um representante do Conselho Municipal de Educação; VIII) um representante do Conselho Tutelar.

Membros titulares do Conselho informaram que há muitos problemas em relação à efetivação desse trabalho. Segundo as conselheiras e ex-conselheiras, a falta de um incentivo financeiro e de tempo prejudica o trabalho fazendo com que este se restrinja a analisar as despesas efetuadas com a Educação Básica a partir dos relatórios enviados mensalmente pela SEMED. Análise esta, superficial, pois

não são nem mesmo identificados se os recursos destinados a cada etapa e modalidade foram, de fato, aplicados na etapa e modalidade.

Segundo informações colhidas junto ao Conselho (gestão 2007/2009), este, desde que foi criado ainda não conseguiu fazer visitas e acompanhamentos às unidades escolares e acompanhamento de processos. E isso devido a dificuldades como falta de transporte e falta de disponibilidade de tempo dos membros, o que gera um problema grave: a dificuldade para reunir os membros para estudos sobre as políticas de financiamento e sobre os investimentos e programas que necessitam acompanhar. Como não se reúnem e não conseguem discutir, estudar e avançar com propostas e análises mais aprofundadas, também não é possível não aprovar todos os relatórios. Parece-nos que o Conselho precisará ser equipado e ter condições de atuar, pois caso contrário será um Conselho faz-de-conta, apenas para legitimar as despesas da Secretaria com educação.

Outra informação que tivemos é que as receitas do FUNDEB não chegam com os percentuais destinados a cada etapa e modalidade de ensino. A SEMED recebe o montante de recursos destinados ao FUNDEB, sem a especificação dos recursos por programa. Isso levará a Educação Infantil (caso não haja um mecanismo de controle, que é o que se espera do Conselho do FUNDEB) a correr o risco de continuar na marginalidade, ou seja, nela serão aplicados os recursos que a Secretaria entender que são necessários, mas não necessariamente todos os recursos destinados à essa etapa, como já ocorreu em 2008.

No próximo capítulo apresentaremos os diversos olhares de representantes municipais envolvidos desde o planejamento e implementação até o desenvolvimento das ações voltadas ao atendimento à Educação Infantil, do período de 1999 a 2008.

CAPÍTULO VI

A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL: entre vozes, ações, impactos e perspectivas

Ou Isto ou Aquilo

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

(CECÍLIA MEIRELES)

6.1 Os sujeitos e suas vozes

Apresentamos e discutimos neste capítulo aspectos das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Município de Porto Velho, presentes nas duas gestões analisadas: a implementação de políticas públicas, os impactos e as perspectivas, a partir das diversas vozes e olhares de diferentes sujeitos: gestores municipais – Secretário e Secretária Municipal de Educação, chefe da Divisão de Educação Infantil, diretoras das escolas municipais e professoras de educação infantil. Cada sujeito⁸⁸ de um diferente lugar ocupado no período de 1999 a 2008 manifestou suas opiniões acerca das políticas de atendimento à educação infantil desenvolvidas e sobre os impactos dessas políticas bem como melhorias necessárias para a elevação do patamar qualitativo da Educação Infantil no município.

Recortamos do conteúdo das falas as ideias que melhor responderam aos objetivos desse estudo e as organizamos em três grandes categorias de análise: políticas públicas implementadas, impactos e perspectivas. Para cada uma das categorias criamos subcategorias e, em cada uma delas, analisamos: *a) O olhar da administração: secretário e secretária municipais de educação, Chefe da Divisão de Educação Infantil e diretoras escolares; b) O olhar da escola: professoras de Educação Infantil.*

A metodologia utilizada para coleta, organização e análise das entrevistas e grupos focais foi apresentada no capítulo III desta tese. As falas foram assim identificadas no texto:

✓ **Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009**, que corresponde a: Entrevista com Secretário Municipal de Educação/Gestão 1999/2004 e ano da coleta de dados;

✓ **Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009**, que corresponde a: Entrevista com Secretária Municipal de Educação/Gestão 2005-2008 e ano da coleta de dados;

✓ **Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010**, que corresponde a: Entrevista com Chefe da Divisão de Educação Infantil/Gestão 2005/2008 e ano da coleta de dados;

⁸⁸ Os sujeitos foram apresentados e caracterizados no Capítulo III desta Tese.

✓ **GF/Diretora/EI, 2009**, que corresponde a: Grupo Focal com Diretoras de Escolas de Educação Infantil que atuaram em uma das gestões ou nas duas, mas sem essa definição se de uma ou de outra gestão, e ano da coleta de dados;

✓ **GF/Profa/EI, 2009**, que corresponde a: Grupo Focal com Professoras de Educação Infantil que atuaram em uma das gestões ou nas duas, mas sem essa definição se de uma ou de outra gestão, e ano da coleta de dados.

No caso das falas das diretoras e professoras coletadas a partir dos grupos focais, não as identificamos como sendo de professora A ou B, ou, se da diretora A ou B. Apenas recortamos de toda a entrevista dos grupos focais as falas que se destacaram como mais significativas, tanto do ponto de vista do objeto de estudo deste trabalho, como pela predominância dos conteúdos suscitados nas falas.

6.2 Vozes e olhares de gestores: categorias e subcategorias de análise extraídas das falas dos gestores da SEMED e das escolas

6.2.1 Categoria 1 - Políticas Públicas

As questões propostas para o grupo focal com as diretoras foram basicamente as mesmas para as entrevistas com os/as representantes da SEMED. No entanto, as vozes e olhares das diretoras, observados a partir do Grupo Focal, não seguem o mesmo percurso que o dos/das representantes da SEMED, registrado a partir das entrevistas, embora se assemelhem em alguns momentos.

Em relação à *Categoria 1* – Políticas públicas, nas falas das diretoras o que ficou mais evidente foram aspectos relacionados às dificuldades no planejamento e implementação das políticas para a Educação Infantil no período. As demais subcategorias que destacamos a partir das vozes do secretário, secretária e chefe de Divisão não apareceram nas falas das diretoras.

Nossa inferência é a de que no espaço escolar, onde de fato as políticas boas ou ruins, precisam ser implementadas, as dificuldades serão sempre mais evidentes e, por isso, a maior ênfase nas falas das diretoras escolares.

Conceito de Política Pública

Nem todas as colaboradoras e colaboradores da pesquisa falaram sobre o que entendem por política pública. Para a secretária de educação da gestão municipal 2005/2008, uma política pública educacional é formulada a partir da obrigação legal definida na Constituição Federal, que garante direitos e deveres ao cidadão e cidadã, e também a partir das demandas da população, definidas ou não em Lei, bem como, pela possibilidade de viabilização da demanda colocada pela sociedade.

Na política pública, que a gente vem desenvolvendo nesse período, temos partido por dois princípios: primeiro as questões legais da educação, o que é obrigação do poder público, o que é dever do cidadão também, desde a Constituição. A gente pega a LDB e vai trabalhando qual é a responsabilidade do município, o quê, de fato, a gente precisa ofertar; o segundo momento da política pública é ouvir a população, ver o que, de fato, além das nossas obrigações legais, são as ansiedades, as demandas da população, e quais são as condições que temos pra viabilizar. Então, na política pública que estamos desenvolvendo, fizemos esse cruzamento: do que é obrigação e do que não vem sendo atendido. E, além disso, outras questões. No quadro geral da nossa política pública a gente terminou tratando como a inclusão social. Então é tentar melhorar aquilo que já existe e ampliar esse atendimento. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Para a Chefe da Divisão de Educação Infantil do mesmo período,

Uma política pública educacional deve servir para a melhoria da qualidade do ensino para, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, tanto no que se refere a elevar o nível de ensino, redução das desigualdades sociais, oportunizando a todos e todas acesso e permanência ao ensino público, democrático e de qualidade. Uma política pública para a educação infantil deve respeitar a especificidade da educação infantil, promover um ambiente adequado para o cuidar e educar, garantindo a capacitação profissional, a avaliação e ampliação, com qualidade no atendimento (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

A partir de suas conceituações percebe-se que enquanto retórica, seus conceitos vão ao encontro do que entendemos enquanto política pública, ou seja, como “o Estado em Ação”, cuja materialização e implementação, concebidas para um setor da sociedade, neste caso a educação, são entendidas como pertencentes a uma totalidade maior, sendo esta totalidade o projeto de sociedade na qual esse setor está inserido e que se pretende implantar ou que está em curso. (AZEVEDO, 1997).

Planejamento das políticas públicas para a Educação Infantil no município de Porto Velho

Toda política pública precisa ser planejada. E não só isso: ela precisa ser planejada com e para quem se destina. Falando-se em políticas públicas de Educação Infantil entendemos que os interessados nessa política, a sociedade, representada principalmente pelas mães, e por entidades que representam e defendem os interesses e direitos da infância, precisam ser ouvidas.

O primeiro fragmento, abaixo, evidencia que houve a elaboração de um projeto com definição de políticas para a educação, mas não fica claro como foi elaborado e nem o que pretendia para a Educação Infantil. Mesmo assim, há na fala a preocupação com questões importantes que precisariam ser definidas e discutidas. Na visão dos gestores que colaboraram com este estudo, houve planejamento em suas gestões:

[...] um projeto macro da secretaria que se chamava: Construindo a educação para cidadania. Ou seja, nós fizemos esse projeto porque dentre várias outras mudanças que faziam parte dos seus objetivos gerais, como escolarização da merenda, chamada escolar, gestão democrática e que já envolveria todos esses aspectos, seria eleição de diretores e a questão do enquadramento também do plano de cargos e salários. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Tivemos no SENAC, no auditório, um debate com todos os professores sobre os métodos, os desafios da educação infantil, o comportamento da criança, a postura do educador frente a esses desafios que tanto nos exigem como tomada de posição. O seminário foi um ponto muito positivo em termos de formação. Nós entendíamos, ali, que essas palestras sobre educação infantil pudessem nos dar uma nova visão, uma nova visibilidade de como se estava trabalhando. Certamente isso poderia contribuir muito dentro daqueles propósitos que a gente já defendia para a educação infantil. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Em termos de planejamento, nota-se, a partir da fala do secretário MJ, que um seminário foi a intenção de planejamento para a Educação Infantil Municipal. A expectativa do evento evidencia-se na preocupação com aspectos pedagógicos, percebida quando diz que pretendia fazer um “[...] debate com todos os professores sobre os métodos, os desafios da educação infantil, o comportamento da criança, a postura do educador frente a esses desafios [...]”.

O seminário, para ele, foi uma forma de planejar a educação infantil municipal, de definir o que fazer, e que seriam as políticas municipais,

materializadas nos planos, programas e projetos voltados para a educação infantil. Não aparece naquela fala uma das questões fundamentais: o financiamento.

Notam-se ainda as características, não apenas de sua gestão, mas de uma tendência nacional que, apesar de muita literatura produzida e de vários documentos elaborados pelo próprio MEC, marcavam aquele momento: a busca de definição do por que e para quê a Educação Infantil e como desenvolvê-la considerando as implicações do FUNDEF.

A secretária da segunda gestão informou que realizou planejamento participativo. Em sua fala apresentou a metodologia utilizada na gestão para a definição de políticas para a Educação Infantil. Segundo ela, a proposta inicial apresentada pela SEMED e suas primeiras ações já haviam sido planejadas para o plano de governo do candidato a prefeito que assumiu aquela gestão (2005/2008):

Já era um plano de governo do prefeito, que quando a gente assumisse a gente não ia ter a condição imediata de atender a demanda da educação infantil, mas nós tínhamos, apesar de muito prejudicada, mas nós poderíamos ter uma parceria com as escolas comunitárias. Então criamos a Lei, o decreto do PROAFINC onde repassávamos um recurso pra essas entidades e elas deixavam de ser privadas, passam lá a ter um atendimento em parceria, mas praticamente gerenciado por nós. Não tem jeito. Não tem como trabalhar com um profissional em péssimas condições. A gente tentou fazer tudo ao mesmo tempo. No primeiro momento a gente passa um sufoco com a melhoria da rede física. [...] O que fizemos: um recorte: então vamos trabalhar a qualidade da educação partindo da valorização profissional; na valorização profissional a gente tratou três pilares - o primeiro a melhoria da rede física, o segundo a formação e o terceiro era a melhoria salarial. [...] a gente não conseguiu resolver tudo. A gente continua com problemas, mas nosso grande mérito, que a gente conseguiu avançar na gestão, foi o planejamento. Fizemos um planejamento estratégico no mês de fevereiro. No mês de janeiro a primeira coisa que fiz na SEMED foi mandar todo mundo pras escolas porque eu sempre achei que o povo ficava muito ali. A gente que é funcionária, eu sempre me incomodei muito de ver todo mundo sentado ali. Parece que o povo tinha medo de ir às escolas. Aí o mês de janeiro inteiro era pra todo mundo ir pras escolas; não queria ninguém na SEMED. Fizeram um diagnóstico geral. Aí a gente fez o planejamento estratégico. Esse planejamento estratégico, num primeiro momento eu fiz só, só com o pessoal da sede, só com os chefes de divisão, diretores de departamento e alguma outra pessoa que desenvolvia alguma função que era importante. A gente contratou uma consultora e fez todo um diagnóstico e levantou alguma situação. Elegemos quatro resultados, que eram importantes: o primeiro que era esse, da *qualidade da educação*; o outro da *inclusão social*; o outro que era a *permanência dos alunos na EJA*, porque eu sempre achei que o problema não era a carteira vaga. O desafio da EJA era permanecer porque eu sempre trabalhei com Educação de Jovens e Adultos ou

na secretaria ou nas escolas e tinha muito orgulho disso. A gente tem que fazer alguma coisa agora. Agora que está aqui tem que fazer alguma coisa. E o outro era o *acesso e a permanência dos alunos*. Foram esses quatro resultados no primeiro planejamento estratégico que fizemos em fevereiro. Em março nós convocamos representações. Então a gente solicitou que os Conselhos Escolares enviassem pra gente, além do diretor, nós convidamos todos, todos os conselhos escolares incluindo o diretor, e onde não tinha conselho escolar a gente convidou o diretor e o representante da comunidade. Pedimos pra que eles escolhessem representantes daquele grupo pra compor conosco o planejamento estratégico, que nós já estávamos com a visão do plano de governo e do que nós pretendíamos na gestão, só que a gente queria ouvir um pouco mais, tava faltando um pouco mais a voz deles. Eles vieram e a gente fez a segunda etapa do planejamento estratégico, que foi apresentar a nossa idéia inicial e apresentar a partir da visão deles, dos clientes do serviço. Assim a gente fez. A educação infantil entrou em dois focos: na questão de qualidade, entrou em tudo. Ela entrou na qualidade, na inclusão social, e também no acesso e permanência. No acesso e permanência a gente identificou que precisava da construção das escolas. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

A gente constituiu, para a elaboração do Plano Municipal, o Fórum Municipal do Plano. Chamamos várias entidades. Num primeiro momento a gente reuniu 300 pessoas; dessas 300 pessoas a gente reuniu toda a sistemática e aí tinha trabalhos da educação infantil. Então, uma forma de planejamento de gestão são as conferências; a gente faz com todas as escolas; fizemos a mini-conferência; na área rural fizemos com todos os distritos e se tiver mais de uma escola grande ela faz também. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

A Chefe da Divisão de Educação Infantil também falou sobre como foi a participação da comunidade na definição de políticas para a Educação Infantil na gestão 2005/2008:

A participação no momento do planejamento estratégico através de representantes: diretores e Conselho de Educação. No momento de construção das propostas pedagógicas, todos os/as profissionais discutiram nas Escolas e depois nos grupos e nos seminários. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

Tanto em uma gestão quanto na outra os seminários e conferências foram considerados instrumentos de planejamento. Mas há uma diferença considerável na forma: a primeira gestão quer ouvir o que a experiência externa, de fora do município, tem a compartilhar com a rede municipal, o que há de novidade para se buscar para o município. Isso não parece ser o caso da segunda gestão, que, mesmo contratando assessoria externa, buscou levantar demandas em relação aos problemas sociais a partir dos sujeitos diretamente interessados nas políticas locais: docentes, gestores escolares e representantes da comunidade.

Nesse sentido, no caso da primeira gestão, não se pode afirmar, a partir da fala, que houve planejamento participativo, pois não foram definidas coletivamente e pela comunidade as ações e os recursos financeiros que seriam investidos na educação infantil.

Na segunda gestão, dentre alguns aspectos das políticas desenvolvidas, destaca-se a descentralização financeira, com convênios com escolas particulares, comunitárias e filantrópicas envolvendo o repasse de recursos, com gerenciamento total ou parcial pelo poder público.

Outra tendência a partir de 2005 foi a ampliação do atendimento gratuito às creches e pré-escolas, com destaque para esta última. A análise do atendimento nacional leva-nos a perceber que a partir desse período houve ampliação da Educação Infantil em todo o território nacional.

Destaca-se a definição, explicitada na fala da secretária, de prioridades/resultados a partir do planejamento estratégico. Segundo a secretária, foram definidos como prioridades para toda a educação básica de responsabilidade do município, os seguintes aspectos:

- a) *Qualidade*, que por ser um aspecto muito abrangente, definiu-se a partir da valorização profissional, e esta a partir de *três pilares*: melhoria da rede física, formação profissional e melhoria salarial;
- b) *Inclusão social*;
- c) *Permanência dos alunos na EJA*;
- d) *Acesso e permanência dos alunos* (todas as etapas).

A secretária informou que a Educação Infantil entrou em dois resultados do planejamento: *qualidade* – em todos os pilares, e *acesso e permanência dos alunos*. Em relação a esse último, segundo a secretária, a gestão percebeu a necessidade de ampliação da rede física.

A partir desses dados, percebe-se que houve, na segunda gestão, a participação da comunidade na definição das políticas para a educação de modo geral, e para a educação infantil de modo específico através dos Conselhos Escolares e/ou de representantes da comunidade.

Avaliação das Políticas públicas

Uma de nossas interrogações nesse estudo relacionava-se a como foram avaliadas as políticas públicas voltadas ao atendimento à Educação Infantil no

período de 1999/2008 e quais foram/são os instrumentos utilizados. Na primeira gestão não se apresenta na fala do secretário indícios de que foi realizada avaliação de alguma política implementada.

A segunda gestão diz ter realizado a avaliação das políticas a partir da avaliação do planejamento estratégico. Para a secretária:

A avaliação do planejamento estratégico, a gente faz. Eu faço; eu comecei a fazer a cada dois meses, depois, não dá; depois é um tempo muito grande, não dá. Hoje a gente faz três vezes por ano, em uma média de três a quatro meses. A gente dá uma parada e faz a avaliação. Prioritariamente a gente faz com gestores de departamentos e chefes de divisão; então faz essa avaliação interna; a gente faz todo ano. Faço no começo do ano uma reunião com todos os diretores; eu falo do planejamento inicial e novamente ouço o que eles têm pra acrescentar; aí a gente compõe, no final do ano, a reunião com todos os diretores, que apresenta o planejamento e o que foi alcançado durante o ano; eu passo a prestação de contas pra eles e peço pra que dentro das escolas eles façam essa prestação de contas. Fazemos duas vezes na verdade: uma no planejamento inicial e outra na prestação de contas. A gente criou agora uma outra forma de avaliar, mas aí não é planejamento como um todo, são algumas questões que a gente acha que tem que melhorar. Temos chamado de Seminário Setorial. Então a gente já fez um de gestão democrática que é pra saber em que ponto estamos, o que tem que avançar, tanto na gestão como na parte legal. Tivemos o PROAFINC, que é esse programa nas escolas comunitárias; tivemos os recursos aplicados também, que a escola aplica, o que pode ser melhorado. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

O programa PROAFINC é avaliado todos os finais de ano e daí busca-se as melhorias de acordo com o que está acontecendo e as avaliações realizadas. O Planejamento Estratégico é avaliado e as modificações priorizadas de acordo com cada equipe e suas responsabilidades, e em grande grupo. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

A administração da segunda gestão analisada apresenta a metodologia utilizada na avaliação das políticas implementadas. Novamente os instrumentos utilizados são as reuniões e seminários, os mesmos utilizados no planejamento.

Dificuldades no planejamento e implementação das políticas de atendimento à Educação Infantil no Município de Porto Velho

As duas gestões analisadas apontam várias dificuldades enfrentadas na tentativa de planejar e desenvolver ações voltadas para o atendimento à Educação Infantil. Dentre elas, destacam-se: o pagamento de mensalidades ou taxas por parte

dos responsáveis pelas crianças; municipalização; gestão dos recursos financeiros da SEMED e a redução no número de escolas com atendimento específico à etapa da Educação Infantil.

Em relação aos pagamentos de mensalidades em escolas comunitárias por parte das famílias das crianças, o secretário da gestão 1999/2004 relata:

[...] enfrentamos dificuldade, não resta dúvida, porque estabelecemos uma política em que a educação como princípio básico deve ser gratuita, pública de qualidade, e nós tivemos que nos deparar com alguns problemas de algumas escolas que insistiam em cobrar, além de receberem o material e professores, ainda insistiam. Com isso nós tivemos que baixar uma portaria proibindo qualquer tipo de contribuição ou mensalidade que significasse mensalidade para o pai ou para a mãe, já naquela época. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Outra dificuldade apontada por ele foi a municipalização, quando através de convênio a Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2000, passou para a prefeitura o atendimento às escolas de ensino fundamental rural e a educação infantil.

Também aquela questão que nós enfrentamos que foi a municipalização do ensino. Nessa época a Secretaria de Educação do Estado jogou pra prefeitura, através de um convênio, o atendimento às escolas de ensino fundamental rural e a educação infantil. Essas escolas municipalizadas foram desafios fora de sério porque as denúncias vinham de todos os cantos do município: era Extrema, Califórnia, escolas sem banheiro, etc. O Estado já não dava mais assistência porque o convênio dizia que era responsabilidade do município, e nós começamos a fazer as devidas reformas. Aí vem a contra argumentação dizendo que o município não poderia investir na escola que era patrimônio do Estado e começa uma situação muito difícil, mas mesmo assim nós conseguimos construir escolas em Nova Califórnia, em Vista Alegre. A gente começou a assumir essas escolas porque estava no convênio que era competência sim do município pela manutenção e reparos, reformas das escolas. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Conforme já apontamos nos capítulos II e V desta tese, a municipalização foi um problema real que impactou na redução do atendimento à Educação Infantil naquele momento, pois havia nesse processo as implicações do FUNDEF, praticamente obrigando os municípios a abandonarem o atendimento a primeira etapa da educação básica, visto que essa era a estratégia para garantirem que os recursos voltassem aos cofres da prefeitura.

A administração dos recursos financeiros pela própria SEMED foi outra dificuldade apontada pelo secretário da primeira gestão analisada.

Quando assumimos tivemos que proceder umas tomadas de contas, até porque o investimento que se fazia naquela secretaria tinha alguns processos que nos levavam a suspeição. Eu não poderia assumir alguns compromissos pré-existentes lá, e responder depois por eles. Então isso já me causou um grande problema de ordem política ao implantar, ao solicitar a tomada de contas, e durante essa tomada eu tive que resgatar meio milhão, ou seja, foram quinhentos mil reais que eu tive que cancelar de processos que na verdade não eram processos que nos convenciam de que eram os melhores pro investimento na educação. Então eu não poderia concordar com [...] processos de pagamentos de cursos que na verdade também levantavam uma suspeição porque eram cursos fora da área que precisamente teriam que ser pelo menos freqüentados por educadores, por pessoas da área da SEMED. Ora, cursos de licitação, direito, de responsabilidade fiscal. [...] isso só pra citar como exemplo de algumas dificuldades que nos tivemos e a dificuldade de ordem política também [...]. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Essa dificuldade não foi apontada pela segunda gestão que, no entanto, apontou a dificuldade na alocação de recursos para a Educação Infantil que seria consequência justamente dos problemas deixados pela administração anterior. No entanto, aponta como dificuldade a gestão dos recursos financeiros e materiais, mas apenas por parte das escolas comunitárias e não por toda a rede municipal.

Diretores, coordenadores, presidentes de associações que se achavam donos da Escola, já estando na direção há anos. Por outro [...] associações dificultavam que o benefício chegasse até as crianças. Cobravam dos alunos, e até escolas/creche municipal com carnê de pagamento para os pais. Ao mesmo tempo em que queriam os benefícios, não queriam que chegasse até a comunidade. Orçamento muito aquém do necessário, condições técnicas internas com funcionários necessitando de formação e de vontade de fazer acontecer. Os/as profissionais, como profissionais da Educação, muitos/as da própria Secretaria de Educação, não achavam certo as crianças da EI serem levadas em conta para receber recurso. Alguns argumentavam que as crianças da EI não podiam receber recursos. Só os/as do Ensino Fundamental. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

O secretário da primeira gestão fala ainda das dificuldades em administrar os recursos financeiros da educação, ou seja, os 25% da arrecadação de impostos que são destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Naquele momento a centralização dos recursos financeiros era maior e isso dentro da própria administração municipal, e não apenas na relação SEMED/escolas.

Então esse é um problema sério na administração pública. Há uma situação aí muito difícil porque a Secretaria tem o recurso disponibilizado no orçamento, ela pede esse recurso, mas ela não

tem o poder de controlar isso, de acompanhar. Quem fazia era uma superintendência, ou seja, é quem licitava, é quem fazia quase tudo. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

O problema colocado foi alterado de lá para cá e, pelo menos nesse aspecto já houve avanço. Essa Superintendência de Compras já não existe mais. Hoje, os recursos da SEMED são administrados e controlados pela própria secretaria, sendo que somente os procedimentos de licitação são realizados na Secretaria Municipal de Administração (SEMAD). Cabe à SEMED, então, toda a instrução do processo de compras e destaque do orçamento de sua competência.

A redução do número de escolas de atendimento exclusivo à Educação Infantil, que apontamos no capítulo V, e o baixo número de atendimento é dificuldade apontada pelas duas gestões. Sobre o quantitativo de atendimento, o secretário da gestão 1999/2004 diz: “O atraso era muito grande pra você tirar.”

Pelo fato das escolas passarem por um período anterior à nossa gestão, já se fazia, ali, a extinção das turmas de cinco anos e de quatro anos nas escolas que foram criadas para educação infantil. De repente há um estrangulamento nessa rede quando as escolas são transformadas, todas. Praticamente são extintas todas as turmas de educação infantil. Um exemplo claro é o Saul Bennesby que foi uma escola criada pra essa finalidade, e de repente ela se transforma totalmente numa escola de ensino fundamental. E nós não concordamos, até porque eu já dirigia uma escola de educação infantil comunitária naquela época e a prefeitura já vinha com o programa de crescimento da rede. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Sobre essa mesma dificuldade - redução do número de escolas de atendimento exclusivo à Educação - a secretária da segunda gestão informa:

Quando a gente assumiu a Secretaria a gente identificou que o foco da nossa rede era basicamente o ensino fundamental. Durante o dia as salas eram de educação infantil, a noite era de EJA. Então os poucos que vinham sendo atendidos não eram qualificados [...]. A gente teve um choque no começo. Porque construíram poucas escolas. Então as escolas eram apenas salas de aula; não tinha mais nada na escola. Só podia ser dinheiro do FUNDEF; era essa a política: quanto mais aluno mais dinheiro; só que o dinheirinho foi investido aí. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

A segunda gestão também aponta um problema de planejamento urbano que compromete os espaços para a construção de equipamentos comunitários, como escolas, postos de saúde, áreas de lazer, etc. Segundo ela, hoje se quer construir escolas com recursos de convênio, mas não consegue, pois não há espaços regularizados nos bairros onde, por sua vez, há a necessidade de escolas.

A infra-estrutura física e pedagógica das escolas também foi uma dificuldade para o atendimento à Educação Infantil na rede, como, por exemplo, escolas sem as condições físicas, materiais e de espaços internos adequados ao atendimento à etapa. Além disso, o ProInfância⁸⁹ que financia a construção de prédios para a Educação Infantil exige como contrapartida do município a área para a construção. Com esse problema o município não pode aproveitar os recursos via efetivação de convênios, pois não consegue os terrenos com a devida documentação legalizada, conforme relata a secretária.

Uma coisa que dificulta muito, muito mesmo, pra gente, é a construção, porque a gente tem muita dificuldade de conseguir o terreno. A gente fez adesão pelo modelo B [ProInfância] que são quatro salas, mas na verdade eu preciso de mais salas, só que a medição do MEC é de 7x8; são salas gigantescas pra você conseguir uma área doada aqui em Porto Velho pra atender isso; eu consegui dois terrenos e com muita batalha. No ProInfância você faz a adesão no PAR [Plano de Ações Articuladas]; o Roberto foi lá [no MEC] comigo pra gente poder ter a audiência pra poder ter financiamento. Aí eles pediram pra gente apresentar o projeto. Eu não voltei mais porque eu não tenho terreno; as nossas escolas são pequenas, não tem como crescer; pra gente conseguir um terreno pra construir, se não for com recurso próprio e for convênio, tem que ser convênio porque com o recurso próprio é muito complicado; o recurso próprio eu uso pra melhorias, porque pra construção não dá, porque um prédio pra educação infantil com o mínimo de qualidade, ele custa R\$ 1.000.000,00 no mínimo. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Conforme apresentado no site do FNDE, o objetivo do Programa é “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária”. Visa prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. No entanto, conforme a Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 que criou o Programa, para ser atendido com o ProInfância é indispensável, entre outros aspectos, que o Distrito Federal e os municípios detenham título de

⁸⁹ Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil (ProInfância/ FNDE/MEC), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia>. Acesso: agosto/2010.

dominialidade do terreno onde haverá a edificação em consonância com a Portaria Interministerial nº 127 de 29 de maio de 2008. E este, como se pode ver é, segundo a Secretária, um problema para a gestão hoje.

As diretoras também consideram um problema a falta de terrenos próprios da prefeitura para a construção das escolas municipais, pois isso acarreta outro problema: não conseguem o reconhecimento. Sabemos que não sendo reconhecida a escola deixa de ter uma gama de possibilidades de autonomia, principalmente no que se refere ao projeto pedagógico.

Autorização e Reconhecimento das escolas: a escola já é autorizada, agora nós vamos dar entrada no reconhecimento. Já passou um ano e meio! Eu tenho toda a papelada, tudo pronto, uma pasta deste tamanho, mas esbarramos no prédio, porque nosso prédio não é próprio [...]. (GF/Diretora/EI, 2009).

Justamente terrenos porque lá não existe documentação, então tem terreno, você tá vendo o terreno, tem recurso, mas não se pode, há uma burocracia que antigamente poderia atropelar, hoje não. E pra construção pra defender o recurso dos projetos, inclusive tem recurso federal, mas tem que ter essa documentação, tem que ter, tem que ser tudo regularizado senão não pode. (GF/Diretora/EI, 2009).

O baixo número de professoras com formação adequada para atuar na Educação Infantil foi outra dificuldade apresentada pela segunda gestão analisada:

[...] colocavam na educação infantil e na EJA professores justamente emergencial, porque o professor era EJA não era prioridade de fato. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Funcionários muito desmotivados, acomodados, sem esperanças. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

A formação docente foi uma dificuldade colocada também pelas diretoras. Uma das diretoras refere-se à primeira gestão, dizendo:

O mais difícil é assim, as pessoas que nunca trabalhavam com a educação infantil; eles não tinham o conhecimento, não tinham capacitação, não sabiam caminhar, era tipo assim: é um depósito, pegavam qualquer escolinha, tacavam meninos, que nessa época eu trabalhava como supervisora dentro da secretaria. Quando eu chegava às escolas tinham meninos no chão, não tinha nem piso, e a gente via assim... não tinha professores capacitados. (GF/Diretora/EI, 2009).

A secretária da segunda gestão resume dizendo que as grandes dificuldades foram: a estrutura física; o reduzido número de escolas; a gestão dos recursos passados para as escolas; os professores e professoras também muito

desestimulados em função dos baixos salários e condições de trabalho nas escolas, e, além disso, segundo ela, os gestores também eram muito cheios de vícios.

Outras dificuldades também são apontadas pelas diretoras como impeditivas para o planejamento e implementação de ações voltadas para o atendimento qualitativo da Educação Infantil, como por exemplo, dificuldades na gestão:

A gente reconhece que tem muitas necessidades. Por exemplo, nas extensões com muitos alunos, os professores que vão pra lá, a maioria é prazo determinado ou é hora extra, que eu considero uma negativa, né, um ponto negativo, porque você não pode contar com aquele professor meia hora a mais porque eles não recebem pra aquilo. (GF/Diretora/EI, 2009).

A falta de recursos humanos é apontada pelas diretoras, mas não de docentes, pois no caso destes o problema estaria na falta de formação adequada e no tipo de contrato de trabalho. Refere-se ao pessoal de apoio e administrativo:

A hora extra pra professor são quatro horas diárias, e pra pessoal de apoio duas horas. Como é que eu vou trabalhar com a merendeira que são 2 horas e lá, na sala, o trabalho é de quatro horas? (DE – Gestão 2005/2008). (GF/Diretora/EI, 2009).

A nossa maior preocupação, o nosso maior problema tá sendo os recursos humanos da secretaria e de apoio. Eu tenho uma lá na escola, e olha que é uma escola ampla. É também muito aberta, chove, molha tudo, venta, suja tudo! Então é preciso de alguém, né, pelo menos umas duas zeladores por turno e alguém para cuidar do portão e das crianças mesmo, porque a escola tem muitas árvores, tem muito espaço e, então, as crianças ficam muito dispersas. Se deixá-las, se soltam, aí vão lá pro pátio; quando vejo está o menino subindo em árvore, pegando, já pensou no período de aula! É terrível sem alguém para olhar! (GF/Diretora/EI, 2009).

Outro aspecto negativo apontado foi o FUNDEF. As diretoras lembram que para a Educação Infantil foi um grande problema, pois muitas vezes tinham seus salários atrasados enquanto que, por força de da Lei, os/as docentes do Ensino Fundamental recebiam seus pagamentos em dia.

Período difícil foi 1999, época de discriminação, tinha FUNDEF e os professores de Educação Infantil não eram contemplados. Até mesmo na escola que trabalhávamos, professores recebiam salário e a gente não; ninguém queria trabalhar com educação infantil; eu trabalhava praticamente com o Estado. O FUNDEF foi uma forma de não valorizar a educação infantil. (GF/Diretora/EI, 2009).

A seguir apresentamos a segunda categoria e a partir dela buscamos discutir os impactos produzidos na educação infantil a partir das políticas públicas implementadas nas duas gestões municipais.

6.2.2 Categoria 2 - Impactos produzidos na Educação Infantil

Impactos no financiamento e na ampliação do atendimento

No que se refere aos impactos das políticas implementadas o que se espera, no caso de políticas sociais, é que estes sejam positivos, que contribuam para a melhoria da qualidade do objeto da política em si, e da qualidade de vida das pessoas. No caso da educação, esses impactos também precisam ser percebidos na área pedagógica e, por isso, na avaliação de políticas públicas temos que considerar que nem sempre os impactos serão positivos, e em muitos casos, os impactos negativos se sobressaem, o que em princípio é resultado de uma política implementada, mas que desconsiderou a real necessidade da sociedade.

Na primeira gestão não havia a destinação de recursos específicos, subvinculados, para a Educação Infantil, mas havia o que não era destinado ao FUNDEF e que, considerando o Artigo 11 da LDB e o PNE/2001, deveria ser aplicado na Educação Infantil e em outras modalidades. No entanto, o montante dos recursos vinculados à MDE foi, na primeira gestão, em quase 100% investido no ensino fundamental. Isso pode ser verificado na fala do secretário MJ e a partir dos dados descritos no capítulo V.

Vimos que não houve impacto algum no/do financiamento da/na educação infantil, pois os recursos investidos mostraram isso. No entanto, na fala do secretário daquela gestão percebe-se a preocupação para que os recursos da educação fossem investidos somente em educação, mas não necessariamente em Educação Infantil. Sua ação foi no sentido de garantir que isso acontecesse.

Houve uma disputa muito grande nossa quando assumimos, ali, inclusive pra que os recursos destinados à educação fossem destinados à educação. Eu me lembro que a secretaria municipal de educação era como se fosse mãe das outras secretarias, porque todo tipo de atividade, de ações, dependiam da Secretaria de Educação pela verba destinada e pelo volume de recursos que tinha a educação, que já não era o suficiente para atender a demanda. Então nós tivemos que encarar aí uma briga muito grande pra que o dinheiro fosse investido na educação, e não que tivéssemos que disponibilizar para outras secretarias: de esporte, de ação social, até mesmo com outras finalidades; então ali nós conseguimos aproveitar no máximo esses recursos que já eram escassos e eram priorizados pro ensino fundamental. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

No que se referia à gestão dos recursos, uma saída foi a descentralização, via programas. O Programa de Apoio Financeiro às Escolas Municipais (PROAFEM) foi uma ação implementada que, segundo o secretário MJ, impactou positivamente na aquisição de materiais de consumo para as escolas.

Tanto é que a nossa preocupação diante dessa situação administrativa foi fazer o quê: foi descentralizar os recursos da educação. Com o PROAFEM conseguimos passar desse recurso que a Secretaria levava meses e meses pra chegar à escola uma lata de cera, sabão em pó, vassoura, esses tipos de materiais aí, nos conseguimos descentralizar isso para a própria escola comprar. Foi um grande avanço porque através do Conselho Escolar o diretor compra, paga, fiscaliza e acompanha; então muito mais prático. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

A secretária EB, continuou com os programas descentralizados e investiu mais na descentralização, mas, agora, junto às escolas comunitárias. Foi uma descentralização que garantiu um mínimo de recursos para as escolas conveniadas com a Prefeitura via PROAFINC:

A gente lançou o PROAFINC pra atender a população e começou atender com um pouco mais de qualidade na nossa rede. A gente não quer manter isso pro resto da vida; se você pegar os dados, vai saber que em 2008 nós diminuimos o PROAFINC porque a gente expandiu a nossa rede municipal. Tem muita gente que achou que não foi positivo, mas se você pegar as escolas comunitárias, e a educação infantil, tem lá no arquivo, as fotos, como elas estão hoje. Elas ainda não estão do jeito que a gente quer, mas se você observar elas melhoraram expressivamente. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

A questão colocada aqui é essa melhoria, pois as escolas conveniadas, não todas, mas principalmente as comunitárias, ainda têm uma estrutura bem distante dos padrões de qualidade apontados, inclusive, nos documentos oficiais, os do MEC, por exemplo. Vimos, no capítulo V, composto por análises documentais, que as escolas conveniadas ainda representam uma quantidade muito grande em relação ao percentual de escolas públicas municipais que atendem à educação infantil.

De fato, a política dos convênios impactou positivamente no número de crianças atendidas, mas quanto à qualidade em relação à infra-estrutura, isso pedirá mais estudos, considerando que não é objetivo da rede pública investir em infra-estrutura de escolas particulares ou que não sejam da rede pública. No caso das

escolas comunitárias que foram municipalizadas, entendemos ter se constituído um avanço, pois o investimento público impactou no atendimento público.

Está presente na fala do secretário MJ e da secretária EB uma preocupação com a expansão do atendimento.

[...] nós chegamos, ainda, a inaugurar creche na periferia no bairro Ulisses Guimarães, já pegando o primeiro segmento porque até então já era muito grande a deficiência do segundo você imagina do primeiro. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

O secretário MJ explicita a dificuldade enfrentada pela SEMED na tentativa de ampliar a educação infantil – “[...] nós chegamos, ainda, a inaugurar creche [...]”. Enquanto impactos positivos, em todo o período de 1999 a 2004, e considerando que a política educacional daquele governo não contemplava a ampliação do atendimento à Educação Infantil, o ano de 2003 foi o ano de maior investimento de recursos financeiros e também de maior número de matrículas na Educação Infantil, apesar de ainda pequenos nessa etapa.

A secretária da segunda gestão ressalta o não atendimento às metas do PNE/2001, o que aparece concretamente no número de escolas e de crianças de Educação Infantil atendidas:

E então, atendendo a questão do Plano Nacional de Educação que tratava de metas, quando a gente pegou o plano [...] nada do plano vinha sendo desenvolvido. Era como se fosse um documento que não servisse pra nada; tanto é que hoje a gente tem uma dificuldade ainda na parte da creche que é muito difícil de superar que a gente atende 3,27%. Isso porque a gente avançou porque se não fosse isso, estaria muito pior. No planejamento a nossa prioridade foi no resultado de acesso e permanência; a gente priorizou a educação infantil na área urbana, e na área rural nossa prioridade é a expansão do sexto ao nono ano, porque eles pararam de estudar no quinto ano. Porque não tem como fazer tudo. Eles pedem, mas a gente dá uma freada. Eu vivo ampliando, construo um monte de salas; essas salas estão todas ocupadas, mas às vezes na hora de visualizar esse quantitativo de alunos, ele não, não aparece; é lógico que eu tenho diminuído o número de alunos na sala. Essa foi uma meta: de 45, 48, hoje a gente atende 30, 32 no ensino fundamental, no máximo 25 na educação infantil - pré-escola. Na educação especial a gente ampliou muito e pra cada aluno especial que está nas nossas turmas a gente só pode atender até 25 alunos. Então na turma que eu atendia 35 eu diminuí 10 alunos. Então esses alunos são remanejados pra outro lugar, mas eu considero que a gente ainda precisa melhorar bastante. [...] Nós tínhamos, acho que eram, sete escolas exclusivas de educação infantil, e hoje estamos com 22 ou 26. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Observamos que na segunda gestão analisada há uma tentativa, anunciada nas falas, de adequação da relação adulto/criança, o que poderá ser considerado positivo para a Educação Infantil.

No entanto, há um lamento da secretária em relação ao Estado no que se refere ao atendimento. Segundo ela, o Estado deveria ampliar sua rede de atendimento ao ensino fundamental para que o município tivesse condições de atender mais e melhor a educação infantil.

Então, assim como a gente, eles entendem que a educação infantil é uma responsabilidade do município; eles não têm a mesma compreensão de que pra gente ampliar no município a educação infantil e fazer com qualidade, uma vez que o ensino fundamental é competência dos dois, o Estado deveria participar mais do fundamental porque aí daria fôlego pra gente. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Para a secretária, hoje há mais qualidade no atendimento, pois as escolas são mais exclusivas dessa etapa e, segundo ela, mesmo que a escola seja de Educação Infantil e ensino fundamental a sala de aula de educação infantil atende somente crianças dessa etapa, diferente do que era, quando uma mesma sala de uma escola funcionava no diurno com crianças pequenas e no noturno com turmas de Educação de Jovens e Adultos. O que havia de errado nisso? Para haver EJA à noite provavelmente os mobiliários não eram adequados para as crianças pequenas, entre outros materiais. Para ela, quando há um atendimento mais exclusivo há possibilidade de maior envolvimento da equipe escolar com a comunidade, pois a escola contará com uma equipe técnica com a atenção voltada para essa etapa:

Hoje as nossas escolas de educação infantil são de educação infantil. Pode até ter uma escola que tenha educação infantil e fundamental, mas na sala de educação infantil é só educação infantil; ela não tem alunos do ensino fundamental. Se tiver ela vai ter só do primeiro ano, que eles ainda são pequenos, mas a sala é toda adequada com os equipamentos de educação infantil. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Algo muito positivo pra gente é ter a educação infantil com esse atendimento um pouco mais exclusivo, sem ter essa mistura; ter o diretor, o supervisor, ter o acompanhamento com as famílias, ter essa atenção; fazer com que a criança goste da escola, chamar a atenção pra ela, e todo o processo de desenvolvimento mesmo. Eu acho que isso foi importante, foi um bom avanço. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

O atendimento mais exclusivo, como aponta a secretária, é fundamental para a qualidade da educação infantil, pois contará, não apenas com o mobiliário, mas

com uma equipe que trabalhará para esse fim. O trabalho pedagógico na Educação Infantil, assim como em qualquer etapa da educação básica, não é algo que se possa fazer ao acaso, mas precisa ser planejado, antecipado, e com a utilização de espaços e materiais adequados tanto em conteúdo quanto em quantidade.

Algo que também precisa ser considerado é que a educação infantil vem construindo sua identidade, mas ainda precisa avançar muito nisso. Nesse sentido, a compreensão de que cuidar e educar são aspectos interdependentes e indissociáveis do processo educativo das crianças é algo que merece atenção. Mas ainda há um discurso que justifica a necessidade da Educação Infantil como uma preparação para a escolarização obrigatória, e, como se sabe, não é esse o objetivo principal dessa etapa.

A educação infantil era vista não como uma questão educacional, mais como cuidado, de ter onde deixar as crianças para poder trabalhar, e também pela alimentação. Então a gente pegou essas duas questões; tanto é que na nossa educação infantil se você pegar o cardápio que era antes e o cardápio que é hoje, ele tem um fortalecimento muito grande. Com o passar do tempo eles perceberam que essa questão educacional era muito maior do que essa outra condição, mas na condição de vida deles, eles queriam isso e a gente colocou isso na qualidade da educação; além da parte da formação e tudo mais, ela seria uma garantia do sucesso acadêmico desses alunos. Então quando a gente recebesse os alunos na nossa escola da educação infantil, que de fato desenvolvesse primeiro as habilidades desses meninos - motoras, de afetividade e tudo mais - eles iam gostar da escola. Gostando da escola, quando eles fossem pro primeiro ano, e a gente também tivesse uma boa qualidade no primeiro ano, então o resto vai. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

É perfeitamente admissível, considerando as necessidades imediatas, que as famílias não tenham essa compreensão de que a escola é espaço também educativo, com práticas intencionais e visando o desenvolvimento integral das crianças, mas isso jamais poderá ser a compreensão do poder público, incluindo a escola.

A família, geralmente, mesmo que espere muito mais da escola, estará satisfeita se seus filhos e filhas estiverem sendo cuidados, alimentados e seguros na escola. Essa aceitação justifica-se pela necessidade de homens e mulheres terem que trabalhar fora de casa, seja como empregados ou como autônomos e dependerem desse cuidado. Mas a escola precisa fazer mais que somente cuidar. O conteúdo da fala da Secretária indica essa clareza, pois a mesma relata que o que

era prioridade para as famílias era o cuidado e não o aspecto educativo, mas que a SEMED considerou essa necessidade da família, melhorando, inclusive, o cardápio. Também, conforme fala da Secretária, os aspectos específicos da educação escolar, voltados ao cumprimento do papel da escola foram igualmente valorizados ao ponto de as famílias perceberem que eram importantes para a formação integral das crianças.

A Chefe da DIEI aponta como impactos positivos na gestão em que chefiou a educação infantil, vários aspectos, dentre eles a construção coletiva, no âmbito da SEMED, da Proposta Político-Pedagógica para a etapa, a construção de escolas, a construção da credibilidade social de que as escolas públicas municipais de Educação Infantil também são bons espaços educativos.

Construir coletivamente a Proposta Política Pedagógica; Estabelecer parâmetros mínimos para o funcionamento de uma Escola Infantil; Fazer divisão e novas construções para Escolas de EI, separadas de Ensino Fundamental; [...] Construir materiais adequados para a sala de EI. [...] quando assumimos as Escolas comunitárias atendiam mais alunos/as que as municipais, e, na opinião geral, as Escolas particulares eram as únicas que prestavam; os donos das Escolas particulares queriam os professores da prefeitura e o dinheiro da prefeitura, mas, para a comunidade, descredibilizavam as Escolas Municipais. Hoje os pais sabem que tem beleza, colorido na Escola, materiais sem que ele leve a lista exorbitante, como anteriormente era solicitada. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

Destaca-se, nas falas das diretoras, a municipalização de escolas comunitárias e a descentralização, via programas nacionais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), como importantes para a gestão da educação escolar.

Lá era centro comunitário e não tinha nenhuma estrutura pra criança, pois lá atende idosos e pra eles tinha vários cursos. A SEMED cedia só os professores e não tinha merendeira, não tinha zeladora, nada; a gente tinha que deixar os alunos da tarde e fazer merenda; no final da aula, limpar. A gente tinha toda aquela preocupação com os alunos; aí depois, não. Foram vendo, aí a SEMED comprou o prédio e municipalizou, e acabou o negócio de centro comunitário. (GF/Diretora/EI, 2009).

O Programa Dinheiro na Escola (PDDE), isso aí foi muito importante, porque a gente pode ir lá e escolher o material, escolher as coisas que vai comprar, porque antigamente tinha muito disso: eles compravam e mandavam aquele material, e muito material que as vezes não era utilizado: as vezes uma cor de cartolina e papel camurça que o professor nem utilizava. Então, a gente com o recurso na mão, a gente vai lá pechincha, a gente vê o que é melhor pra

criança, e isso eu acho muito importante também. (GF/Diretora/EI, 2009).

Olha, hoje a gente tem a liberdade de sentar no início do ano, ouvir a opinião das crianças, e da comunidade escolar, e dizer: nós temos sugestões de cardápios, e escolher juntos com eles, e assim, adaptar. É assim que eu faço, né. Se eu compro iogurte, ou então, açaí e a criança não se adapta, não gosta, ou até mesmo a macarronada, temos a opção de ir lá e trocar. (GF/Diretora/EI, 2009).

Até hoje com essa abertura, por exemplo, nós temos crianças na rede, eu digo pelas nossas escolas mesmo, que tem HIV. Então há um cardápio diferenciado e a gente pode atender de forma diferenciada. Então há essa possibilidade de atender todo tipo de necessidades das crianças. A descentralização dá essa abertura pra gente, porque antigamente, era muito enlatado, e não vinha assim. Hoje não, o recurso vem direto pra conta. (GF/Diretora/EI, 2009).

É interessante observar o que uma política possibilita. O fato de descentralizar recursos para a aquisição de gêneros alimentícios possibilita à escola vivenciar ações democráticas, como a definição de um cardápio com crianças de educação infantil. Além disso, outros aspectos sociais e econômicos foram agregados a essa política fortalecendo a economia local e, principalmente, para a Agricultura Familiar a partir da Lei Federal nº 11.947 de 16 de junho de 2009.

No entanto, as falas a seguir apontam um aspecto negativo nas políticas de financiamento dos programas devido ao valor repassado considerar, para o cálculo, o número de matrículas do ano anterior. Sem desconsiderar que muitas vezes a ampliação de matrículas não é realizada na escola devido à falta de espaços ou por turmas que estão com o número máximo de alunos, essa medida inibe a ampliação de vagas devido aos problemas que a escola enfrentará no ano em curso, conforme apontam as falas das diretoras:

A gente não coloca nenhum aluno a mais. O negócio é o valor, porque a escola é pequena, nós temos 190 alunos, e aí vem o recurso, por exemplo, mil e poucos por mês, mas a compra que a gente faz com os fornecedores que fecham lá no pregão, dá a mais, e a gente sempre fica devendo. (GF/Diretora/EI, 2009).

Mas eu digo assim que lá na escola eu não tenho problema com merenda. O problema que eu tenho é com fornecedor, não com merenda, porque com merenda, a gente também recebe a contrapartida do Programa Fome Zero. Além de a gente ter essa contrapartida a gente trabalha com número exato de crianças do censo: se esse ano o recurso vem de acordo com o censo, é recebido de acordo com o censo do ano anterior, e se esse ano eu trabalhei com 100 alunos, ano que vem não adianta eu colocar 150 porque eu não vou receber merenda [...]. (GF/Diretora/EI, 2009).

Conforme a fala da diretora, mesmo não matriculando alunos a mais que o número do ano anterior a escola já enfrenta dificuldades para adquirir o necessário para a merenda escolar. Entendemos que esse é um problema que precisa ser revisto e não nos parece tão difícil, hoje, com a tecnologia de informações avançada. Pensamos que para o primeiro bimestre de aula os recursos da merenda poderiam ser repassados conforme número de matrículas do ano anterior, mas que se os dados de matrícula forem informados até final de março, o valor poderia ser ajustado para o segundo bimestre do ano corrente. Evidente que para isso a previsão orçamentária deverá considerar uma margem de recursos a mais para cobrir as despesas com a ampliação. Sabemos que para o planejamento isso é tarefa fácil, pois basta ver qual foi o percentual de crescimento de matrícula dos últimos anos e considerar isso na definição do orçamento para o ano seguinte. Pensamos que se os setores de estatística, que são fundamentais para o processamento de dados e, principalmente quando o assunto é financiamento, estiverem funcionando com uma metodologia mais avançada, a reunião desses dados não será tarefa difícil junto ao INEP/MEC.

As diretoras consideram que algumas ações mais recentes voltadas para o atendimento à Educação Infantil impactaram positivamente na qualidade. Isso pode ser observado:

a) *na definição de um profissional para a educação infantil, priorizando a formação docente, entre outros aspectos:*

De um período pra cá está sendo mais valorizada, tá havendo a preocupação, um aumento de demanda, não está mais sendo ilícita, como simplesmente o ato de ir pra escola pra brincar, estão se preocupando realmente na qualidade da educação. Hoje não. Já fica a preocupação, a própria secretaria onde eu vivia priorizou essa capacitação do profissional da educação infantil com pós-graduação [...]; todo mês tem o ciclo pedagógico. Não é todo mundo junto, como antes. Hoje não, quem trabalha com a educação infantil tem ensino fundamental e tudo, mas o importante é isso, até mesmo os próprios profissionais eram só brincar; só dar desenho. Hoje sabe que isso começa desde os quatro anos, já trabalhando mesmo num todo a criança. Hoje tem que ser perfeito, tem que gostar de brincar, cantar, sentar no chão, tem que se doar pra isso; então se a gente der valor a essas questões, se o professor não atende as essas necessidades, a gente já tem a preocupação, não só da gente, mas como da equipe que acompanha nessa gestão. Tá havendo muito essa preocupação porque as crianças estão tendo o apoio; nós na escola com recursos, com materiais, a gente tem esse apoio e ta assim, bem..., uma realidade bem diferente. Pelo tempo que eu trabalho na educação,

eu nunca tinha visto o apoio que a gente está tendo. (GF/Diretora/EI, 2009).

Em 2006 vários cursos, seminários, eles se preocuparam e mobiliaram, que as cadeiras eram grandes para as crianças pequenas; as pernas ficavam balançando. Depois daquela preocupação todinha, desde mobília até a estrutura, agora é concurso, não tem mais só para magistério. (GF/Diretora/EI, 2009).

b) *no trabalho pedagógico em sala de aula*. Segundo elas, há maior responsabilidade no planejamento e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, incluindo a prática de registros mais sistematizados, funcionais e menos burocráticos:

Porque tem uma rotina, uma rotina bem preparada pelo professor, um planejamento, uma preocupação que deve ser coletiva, e essa, além de tudo, agora a SEMED tem uma cara dessa preocupação e estão passando pros nossos coordenadores que estão acompanhando a questão do portfólio da criança que ta iniciando agora, mas o professor, por isso que ele ta exigindo que o professor tenha o perfil, porque vai ter que acompanhar a turma e registrar os avanços da criança; não pra aquele relatório que é ótimo, bom ou não sei o que, sem nem lembrar quem é a criança, mas que ele esteja registrando as informações pra vida da criança no portfólio. É uma proposta né, e assim já tem escolas que já está trabalhando. Eu acho uma solução bem grande pra passar os trabalhos com projetos, porque não é assim simplesmente aquele projeto que você vai levar pra escola. (GF/Diretora/EI, 2009).

Temos que ter o registro né, pra apresentar pros colegas na troca de experiências das outras escolas que estão acompanhando. (GF/Diretora/EI, 2009).

Eu tenho 25 anos de educação, né, no município; eu nunca vi assim, uma preocupação. É importante o que eles estão dando, não pra educação infantil, mas em geral pra educação que você vê; essa linha da educação infantil, a preocupação, um espelho na sala, tudo isso tem um momento de história, tudo isso tem no círculo pedagógico, eles não só mandam o aluno pra escola, mas todos eles têm um trabalho com os coordenadores sobre esse material, por que antes não, era jogado sabe. (GF/Diretora/EI, 2009).

Observa-se, portanto, que na segunda gestão houve a preocupação com a organização do espaço e reordenamento das turmas na escola, criando com isso um atendimento mais específico para a Educação Infantil, o que valorizou o aspecto educacional, mas sem abrir mão do cuidado.

Impactos na valorização profissional

Nesta subcategoria fica explícito, na segunda gestão, o que chamamos de ampliação em número de matrícula. São situações que entendemos não ser fáceis

para uma tomada de decisão de uma gestora e ter, a mesma, que assumir isso: priorizar o aumento de matrículas em detrimento da valorização profissional. A secretária da segunda gestão relata que investiu na formação docente, inclusive com pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil, mas que, em relação aos planos de carreira, uma das reivindicações docentes, que seria elevar os contratos de 20h e 25h para 30h semanais, não foi atendida até 2009, mesmo tendo sido criada a jornada de 30h no PCCS através da Lei Complementar nº. 360 de 04 de setembro de 2009. Para ela a prefeitura não pode fazer tal alteração em função do custo e impacto na folha de pagamento.

Bem sabemos que os recursos não se multiplicam em passe de mágica e a lógica, na falta deles, nos parece não ser outra quando a questão é ampliar o número de crianças atendidas:

A gente percebeu que eles não tinham nenhuma formação então a gente passou a fazer um investimento na formação até a pós-graduação - a gente terminou a última turma agora. Nós tentamos fazer contratos de 30 horas, mas o impacto que nós tivemos foi tão grande, tão elevado que entre melhorar o crescimento e passar pra 30 horas a gente optou por melhorar o crescimento e 30 horas a gente vai passar mais adiante. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Quanto aos salários, não há diferença no PCCS entre docentes da educação infantil e de outras etapas. Há diferenciação para todos os profissionais da educação somente pelo tempo de serviço, formação e gratificações conforme dispositivos da Lei Complementar nº. 360 de setembro de 2009, especialmente tratados nos artigos 20 a 25.

Segundo a secretária, os profissionais contam hoje com mais 15 dias de férias no meio do ano, o que agora soma um total de 45 dias de férias remuneradas.

Na educação infantil na melhoria salarial, a gente não fez exclusivamente. Não tem um ponto que diz que foi exclusivo, mas a gente deu, nos quatro anos da administração, em todo o aumento salarial da prefeitura, a educação sempre teve um diferencial, uma média de 10%, aos professores, que já eram do quadro e tinham feito uma graduação. A gente aumentou o vencimento; nós incorporamos algumas gratificações, concedemos 15 dias de férias no meio do ano, remuneradas, que os professores podem pegar até 45 dias; Os professores do primeiro ano e da educação especial têm uma gratificação, que é aquela antiga da primeira série - 20%. A gente procurou até investir um pouco mais na formação continuada porque como na nossa gestão os contratos nossos todos foram para pedagogo, a gente não tem, a nossa gestão não tem. Entrou na rede, magistério, agora tem que qualificar. Todos que entraram no

concurso público são pedagogos. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Esse aspecto pode ser conferido também no artigo 17 da referida Lei Completar nº 360 de 2009.

Segundo a secretária, atualmente a SEMED não contrata docentes sem a formação em nível superior, no caso da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental a contratação exige formação em pedagogia. No entanto, ressalta que para a região do campo ainda contrata, pois às vezes não aparecem candidatos para os concursos e aí contratam os professores emergenciais. Segundo ela, docentes, efetivos, sem formação em nível superior existem somente os que foram contratados em anos anteriores a 2005. Ressalta também que hoje muitos docentes têm dois contratos de 25h na SEMED e, por isso, a rede tem um quadro de profissionais mais exclusivos, sem tantos docentes com contratos em mais de uma fonte pagadora, como por exemplo, um contrato na rede estadual ou particular e outro na prefeitura.

O magistério, quando a gente contrata, é para as localidades rurais. Realmente não apareceu ninguém do concurso público então chamamos emergencial; então essa é a única situação. Os demais então, a defasagem que a gente tem ainda é do passado. Uma coisa que você pode analisar no quadro da prefeitura foi um avanço na melhoria, na valorização profissional. É que os nossos professores [25h], de quando a gente assumiu pra cá, passaram a fazer o concurso público e passaram a ter dois contratos no município. O nosso quadro do município não é mais aquele de que todo mundo tinha contrato no Estado e não tinha tempo para o município, não. Eles têm 50 horas no município. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

A chefe da DIEI ressalta que houve impacto positivo nas condições salariais e de trabalho, e que as reformas nas escolas e capacitações também contribuíram para acalmar a desesperança docente:

A falta de esperança e as condições salariais e de condições de trabalho foi superada com reformas nas escolas, com reflexão, capacitação permanente, motivação da equipe do DIEI que fez pegar fogo no sentido de despertar nos/nas profissionais a importância da EI na vida da criança. A capacitação através de seminários oficinas, palestras, sessões de estudos, dinâmicas, premiação dos melhores projetos, buscando o reconhecimento e dedicação dos/as profissionais. A EI passou a ser vista pelos/as funcionários/as como algo extremamente importante e educar e cuidar sendo indissociáveis. As Instituições de EI passaram a ser vistas como também sendo responsabilidade educacional. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

De acordo com a Chefe da DIEI a educação infantil passou a ser vista como importante pelos profissionais e estes também passaram a compreender os processos cuidar e educar como indissociáveis e a instituição como espaço de responsabilidade educacional.

Para as diretoras, há aspectos relacionados com valorização que estão bons e é resultado de políticas de valorização profissional, como o investimento na formação:

O investimento na questão de pessoal não temos o que reclamar. Está sendo bem valorizado, na parte educação inclusiva, infantil, na parte de educação especial, na EJA, tudo, saúde, projetos de assistência, a gente tá bem, não temos o que reclamar. (GF/Diretora/EI, 2009).

No entanto, também ressaltam problemas que dificultam o desenvolvimento e efetivação de uma educação de qualidade. Dois deles seriam o número de alunos por turma e os contratos de professores emergenciais, e, pelo já visto, ainda presentes na SEMED. Sobre os contratos uma diretora fez alguns comentários:

Antigamente tinha monitor, a maioria era monitor. Houve assim vários traumas. Quantos traumas não tiveram em crianças: criança é uma tabua rasa, não sabe nada; ninguém levava em conta a opinião das crianças nem como elas se desenvolviam; eu acho que a educação infantil é a base de tudo. A criança que faz uma pré-escola bem, ela se desenvolve pra vida inteira. (GF/Diretora/EI, 2009).

Há o destaque, na fala de uma diretora, para problemas ligados à educação das crianças que a falta de formação docente adequada poderá acarretar, sendo um deles, o desconhecimento de que as crianças também são sujeitos, que pensam, que agem e que, por isso, também podem opinar e intervir construtivamente na realidade. Sem desconsiderar o trabalho desenvolvido pelos monitores e monitoras de ensino, entendemos a preocupação da diretora, já que o conhecimento é uma construção individual e coletiva que tanto pode se dar na escola ou fora dela, mas considerando que ninguém sabe tudo, que ninguém domina tudo, os conhecimentos necessários ao magistério são bem mais específicos e que, além dos conteúdos didáticos a serem trabalhados, os docentes necessitam de muitos outros, e, no caso da educação infantil, sobre o desenvolvimento psicológico, físico-motor, moral e social das crianças, e para isso são criados os cursos de formação docente. Assim, a preocupação da diretora, a nosso ver, é pertinente: quantos traumas não são causados nas crianças por desconhecimento! Quantos momentos fundamentais de

vivências escolares cotidianas são desconsiderados para a efetiva experiencição de situações em que se exercitam a democracia e que, com isso, se ensina às crianças a viver democraticamente desde a mais tenra idade!

As diretoras dizem que na gestão 1999 a 2004 não se recordam se houve cursos de formação docente voltados para a Educação Infantil. No entanto, destacam o PROHACAP, que segundo elas, contemplou também docentes dessa etapa.

Nesse período do Carlinhos Camurça eu não lembro se houve; em 2005 eu fiz os PCNs da educação infantil, foi muito bom. (GF/Diretora/EI, 2009).

Graduação foi o PROHACAP né, que foi um auxílio e também contemplou a educação infantil [...]. (GF/Diretora/EI, 2009).

Outra diretora, que atuou no início da gestão 1999 a 2004 salienta que nessa época a educação infantil ocorria de forma organizada, exceto pelo salário:

Nessa época em que posso responder tudo ocorria de forma organizada e eficaz lembrando outra vez que apenas o salário nunca foi compatível com a função e a responsabilidade, muito baixo por sinal, e repetir, principalmente, os de professores e gestores que fazem a educação desse país. O professor sempre assumiu com total responsabilidade o seu real papel, apesar de não ter sido valorizado como deveria, pois, o salário entra ano e sai ano continua muito baixo. (GF/Diretora/EI, 2009).

Quanto aos cursos de formação desenvolvidos na última gestão, destacam aqueles que também foram informados pela SEMED e que colocamos no capítulo V:

[...] teve pós-graduação em educação infantil, em educação especial, EJA, teve gestão, tudo oferecido pela SEMED. [...] recentemente, teve o primeiro encontro de fortalecimento dos conselhos escolares. (GF/Diretora/EI, 2009).

[...] outros cursos de capacitação como *revivificar*, pela SEMED, que foi uma formação contínua. Então tivemos assim, várias etapas, varias capacitações, mesmo na legislação [...].(GF/Diretora/EI, 2009).

Para as diretoras, um impacto negativo para a valorização profissional foi o PCCS que não mais considerou a formação continuada (aperfeiçoamento) para efeito de valorização salarial, como se pode verificar na fala abaixo:

Uma das situações que nos falta hoje e deixa a desejar, é que em outras épocas, participar de cursos na área de educação nos valorizava com política da gratificação salarial por faixa que ao somar a quantidade de carga horária dos cursos, aumentava um pouquinho o salário, e isso não acontece mais. Recentemente a prefeitura aprovou o Plano de Cargos e Salários que deixou muito a desejar. A

expectativa de salário, principalmente de professores, caiu na utopia. (GF/Diretora/EI, 2009).

Impactos na gestão democrática

A Gestão Democrática foi instituída através da Lei Complementar nº 196 de 25 de novembro de 2004. Esta Lei “Dispõe sobre a gestão democrática na rede pública municipal de ensino, do município de Porto Velho, disciplina a escolha dos diretores e dos vice-diretores das escolas públicas municipais da zona urbana e rural e dá outras providências”.

Para o secretário de educação da primeira gestão, a gestão democrática é um processo em construção, que iniciou em sua gestão e que não terá fim agora, e ainda, pelo seu relato, é uma forma de evitar muitos problemas ligados ao exercício do poder e dos partidos políticos, sem contar que com a regulamentação evita-se também que pessoas sem formação adequada assumam a direção das escolas. Assim, iniciada em sua gestão com a eleição de diretores, a gestão democrática traria impactos positivos, segundo ele, também pelo fato de evitar a colocação de “cabos eleitorais” dentro das escolas:

A gestão democrática é algo que nós estamos ainda experimentando. Eu digo sempre isso, sempre falei porque ela não é algo que começou em 2002 e termina em 2010, não. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Quando assumi não era justo você ter “cabos eleitorais”, pessoas que não tinham nenhuma formação, lotadas na direção das escolas, trabalhando com a educação infantil e com o ensino fundamental. Eu não podia concordar com uma criança da educação infantil presa dentro de um armário por um cabo eleitoral de um político. Mais de vinte “cabos eleitorais” foram pra fora das escolas. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

A secretária da segunda gestão faz sua ressalva de que gestão democrática não se faz apenas com eleição de diretores e acrescenta outros aspectos, tais como planejamento participativo e conselho escolar.

Outro foco do planejamento foi a melhoria da gestão. Na melhoria da gestão a gente colocou a gestão democrática como um pano de fundo, porque tinha gestão democrática na administração passada, só que a gestão democrática na concepção deles era eleição de diretor. Pra gente eleição de diretor era uma última etapa; pra ter gestão democrática tinha que ter orçamento participativo, o Plano Municipal de Educação, tinha que ter Conselho Escolar, do trabalho

aqui, pra depois poder ter eleição de diretor [...]. Na conferência municipal nós elegemos aquilo lá, casado com o planejamento estratégico, que hoje o resultado da conferência municipal está como uma das bases já no planejamento estratégico. Já é uma base do plano de governo, da reeleição do prefeito, e do nosso planejamento. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

A chefe da DIEI da segunda gestão destaca que a gestão democrática possibilitou “mudar a cara da educação infantil no município de Porto Velho”. Segundo ela, o planejamento era participativo com definição de prioridades.

Foi muito bom mudar a cara da EI no município de Porto Velho e isso só foi possível por que a equipe sabia o que queria; planejava junto, fazia a escala das prioridades, porém, sempre levávamos em conta o Plano de Governo que o Prefeito Roberto Sobrinho tinha elaborado em sua campanha com propostas para melhorar a Educação Infantil. Uma administração, democrática, comprometida e que sabe o que quer, faz a diferença no momento de planejar e executar as ações. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

Observa-se, no caso da gestão democrática, que as mudanças foram processuais, ou seja, o que uma gestão criou a outra complementou. Na primeira gestão a prioridade foi inserir na gestão escolar a eleição de diretores e resolver um problema grave: o problema de “cabos eleitorais”, ou seja, da indicação, pela administração municipal e sem eleição, de diretores escolares. A segunda gestão buscou, segundo a Secretária, aprimorar o processo, por entender que a gestão democrática não se faz apenas com eleição de diretores.

Em termos de impactos na Gestão Democrática é inegável que a Lei Complementar nº 196 de 25 de novembro de 2004 tenha representado um avanço, já que problemas vinham sendo presenciados em função da falta de um documento legal que pusesse fim à indicação das direções de escolas. E entendemos que embora a gestão democrática seja maior que somente eleição de direções escolares, esta representa um passo fundamental.

Em relação ao que foi positivo nas políticas educacionais porque considerou na definição e elaboração a participação da comunidade evidenciando a efetiva prática da gestão democrática as diretoras apontam a construção coletiva da Proposta Político-Pedagógica da SEMED, o Projeto Político-Pedagógico das escolas e o Plano Municipal de Educação:

A Proposta Político Pedagógica, a SEMED tem, e foi construída, eu participei. Ela foi construída coletivamente, nós sentamos e fizemos mais de ano! Muito tempo, tudo assim: o que eu gostaria de trabalhar na educação infantil, o que a criança precisa pra aprender pra se

desenvolver... Então um grupo de coordenadores, de professores, participou de forma conjunta, e mesmo a proposta pedagógica da escola também foi construída com o apoio da SEMED. Nós fizemos por parte. Eu digo por que a da escola, eu participei [...].(GF/Diretora/EI, 2009).

A proposta da Secretaria, construída pelo coletivo, que tem o nome das pessoas que participaram. Então foi muito válido. Eu achei muito interessante; participei também. Essa serviu como embasamento pra gente tá tirando hoje sugestão do dia a dia da sala de aula. É um manual; cada professor recebeu seu kit pra que esteja pesquisando e trabalhando, isso naquela proposta. (GF/Diretora/EI, 2009).

O nosso PPP também a gente fez um coletivo lá, e fomos pra lá pra comunidade escolar, né. No caso só os pais, pois as crianças não participaram. Nós trabalhamos, como uma escola que queremos, uma escola tem esses dados aí registrados, e aí, construímos, e de lá pra cá a gente vem sentando. Agora mesmo com a previsão da semana pedagógica um dos itens já é rever essa questão de avaliação e regimento, tudo que a gente vai mudar. Hoje a nomenclatura já mudou, tem muita coisa no regimento que antigamente a gente tinha uma linguagem, hoje já é outra; hoje não são mais penalidades, são medidas sócio-educativas. Então a gente vai ter que refazer sempre, né, e assim, a gente tem a nossa proposta. (GF/Diretora/EI, 2009).

O município ta construindo o PME com o Estado, o plano foi esse, né; a questão da gestão a questão da conferência, tudo eles estão pra colocar no plano municipal - discutido número de alunos por sala, sobre a merenda. (GF/Diretora/EI, 2009).

Na gestão 2005/2008 consideramos, a partir dos relatos, que a gestão democrática foi proposta como pilar, sendo desenvolvida e valorizada pela SEMED, inclusive com a criação de um Programa de Gestão Democrática/DAE/SEMED⁹⁰, que, segundo a chefe desse programa, contribuiu para um acompanhamento mais específico às escolas em relação à gestão democrática. No entanto, ressaltamos que há muito a caminhar nessa direção, pois ainda hoje não houve eleição de diretores em todas as escolas municipais.

6.2.3 Categoria 3 – Perspectivas para a Educação Infantil

O que os colaboradores e colaboradoras (secretário e secretária de educação do município e a chefe da DIEI, diretoras e professoras) consideram importante para alavancar a educação infantil no município? Quais seriam suas propostas para

⁹⁰ Segundo a chefe de apoio, o Programa de Gestão Democrática, na prática, está vinculado à Assessoria Técnica da SEMED e não ao DAE, mas no organograma o programa será encontrado no Departamento de Apoio ao Educando (DAE).

solucionar os problemas existentes e que impediram ou dificultaram o avanço no crescimento e melhoria da qualidade da Educação Infantil? Foram estas as questões colocadas, ao que comentaram emitindo suas opiniões.

O secretário de educação da primeira gestão analisada entende ser necessário que a SEMED, que tem recursos vinculados constitucionalmente, tenha também autonomia no planejamento e execução orçamentária para não depender das decisões da Secretaria de Fazenda e do prefeito.

E a Secretaria de Educação, é bom que faça esse registro, aqui, por maior vontade que tenha um gestor ele encontra uma barreira muito grande na burocracia, na execução porque já naquela época a secretaria não tinha autonomia financeira, ela não tinha autogestão, ou seja, o secretário ficava na mão de uma Secretaria de Planejamento e de uma Secretaria de Fazenda e das decisões do prefeito. (Entrevista SME/Gestão/1999-2004, 2009).

Para a secretária da segunda gestão, dar o exemplo é um bom começo no caso de planejamento participativo. Para ela, a autoridade para exigir das escolas que promovam uma gestão democrática foi construída na SEMED, ou seja, segundo ela, cobra-se o que também se faz.

Uma forma que eu procurei cobrar, dando exemplo, foi essa de fazer o planejamento participativo, de fazer a prestação de contas. Eu não podia cobrar deles sem dar o exemplo, e foi uma forma que eu achei: eu posso cobrar de você porque eu faço isso. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Para melhorar a qualidade e atendimento com ampliação de matrículas, a secretária da segunda gestão entende que será preciso construir mais escolas.

Eu penso que se a gente conseguisse, construísse escolas, botar assistência na escola, o atendimento, isso é uma coisa de gestão que a gente vai fazendo. Para o déficit que a gente tem com a sociedade na educação infantil - e ela é, pra gente, é fundamental para o desenvolvimento do ensino fundamental mesmo - teria que ter mais ampliação. Hoje a gente passou de dois mil e pouco pra nove mil alunos, e, em 4, 5 anos de gestão, e os outros 95 anos porque que não tinha educação infantil no resto dos 95 anos? Então ninguém vai resolver tudo de uma única vez, mas que tem essa defasagem ela tem. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Considera também que será preciso investir na formação de um quadro de profissionais específicos para a Educação Infantil. Mas afirma que a formação universitária também não é boa, que, aliás, para ela, é muito ruim, pois a prefeitura

abriu concurso oferecendo 1.300 vagas para docentes e foram aprovados apenas 446.

E uma coisa que nós precisaríamos, mas que não depende só da Secretaria Municipal de Educação, depende de uma política de governo maior, é um quadro mais completo da educação infantil [...] porque hoje a gente tem dificuldade com pessoal. Nós substituímos [professoras] as horas extras por contrato emergencial. Só que quando começou esse ano nós abrimos um concurso para 1.300 vagas e passaram 446. Eu não vou conseguir fazer concurso imediatamente. Então, vamos ter que fazer hora extra ou contrato emergencial. E, mesmo que tenha o contrato emergencial, vai demorar. Então, vamos ter algumas situações de hora extra. Passaram quatrocentos e poucos. Eram mil cento e pouco inscritos e eram mil e trezentas vagas. Fiz uma avaliação com os coordenadores pedagógicos e com diretores e disse: não vão dizer que a culpa é nossa, não. Mas eu não quis pegar dados do IDEB, dados da UNESCO, não. Nós fizemos o concurso público e as pessoas não passaram e isso é sinal que a educação, a formação, foi muito ruim. O pessoal acabou de sair da UNIR. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

Analisa ser necessário que o Estado assuma o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e que o município fique com as séries iniciais, pois esta será uma possibilidade de o município de Porto Velho conseguir ampliar o atendimento à Educação Infantil.

As grandes demandas são: a ampliação da rede física, o investimento no pessoal, desde a contratação. Nós forçamos bastante a barra pra que a gente ficasse atendendo até o quinto ano e eles do sexto ao nono. Então, quando a gente assumiu, tinha sete escolas que atendiam do sexto ao nono; hoje tenho três, apenas. E eu só tenho essas três ainda porque não tenho pra onde encaminhar esses alunos; tem a Maria Isaura, ali por perto não tem nenhuma escola do Estado. Lá no Darwich, porque lá no Conjunto Jamari não tem nenhuma escola do Estado e não tem pra onde encaminhar; e a outra é Joaquim Vicente Rondon, que fica ali na Rua Jatuarana e a Escola João Bento, também lá, só atende ensino médio. Não tem pra onde encaminhar, e os pais não aceitaram, de jeito nenhum, sair de lá. (Entrevista SME/Gestão/2005-2008, 2009).

A chefe da DIEI também aponta as mesmas necessidades e considera ser necessário, entre outros aspectos, ter um orçamento específico para a Educação Infantil.

Repassar recursos para as escolas levando em conta o número de alunos da EI, reformar as escolas com EI, com materiais e mobiliários adequados, ter orçamento destinado a EI. (Entrevista DIEI/Gestão/2005-2008, 2010).

As diretoras das escolas apontam vários aspectos que segundo elas, necessários à melhoria da qualidade na educação infantil. A relação adulto/criança e a necessidade de um docente auxiliar por turma são colocadas como aspecto importante para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com crianças da creche, mas também da pré-escola I, com turmas de crianças com quatro anos de idade:

Agora assim, em minha opinião, tinha que ter ajudante de sala pra professora, tinha que ter a professora ainda mais os menorzinhos, quatro anos. Mesmo que seja 20, mas um ajudante, nem que assim, ele desse apoio numa sala depois para outra, nem que não ficasse ali o tempo todo. Às vezes a criança quer ir ao banheiro, como é que a professora vai deixar os 19 lá e vai levar no banheiro? Fica muito difícil. (GF/Diretora/EI, 2009).

As diretoras consideram que, em lugar de convênios com escolas particulares ou de se alugar prédios para a oferta de educação infantil, que sejam construídos prédios próprios, da prefeitura:

Eu acho, em partes, são as escolas conveniadas, eu acho assim esse dinheiro que eles estão dando pras escolas conveniadas, eles deviam construir escolas, pra ser sede própria, porque precisa, ainda mais agora que o estado esta querendo deixar a educação infantil e o fundamental tudo por conta da prefeitura, vai ficar difícil, e as escolas conveniadas ou prédios usados ele cobram muito caro, eles dizem assim o dinheiro é da prefeitura e acham que podem cobrar horrores, e ai vai investindo numa coisa que não é da rede, não só o professor, mas o gestor se doar. (GF/Diretora/EI, 2009).

Eu acho que a princípio é reestruturar as escolas pra atender as demandas, fechar um pouco, construir uma escola maior, que tenha assim capacidade de atender, acabar, mesmo, com essas micro-escolinhas, que o intuito a maioria das vezes é nada pedagógico, o foco não é pedagógico, é mais tudo na sua. Então ajudaria mais a gente. A gente tenta fazer o que pode pra apoiar, mas a gente sente que ainda há concepção que, colocando um monte de menino, vai vir mais recurso e a quantidade está acima da qualidade. Então eu acho que pra gente poder atender com dignidade e poder fazer mais - porque eu tenho certeza que todos pensam como eu, principalmente porque eu moro ali, gosto dali, eu quero o melhor pras crianças, eu sei da dificuldade, conheço a realidade - eu acho que tem que partir do poder público também essa questão de construir nos locais uma creche pra ajudar as mães, mas que seja assim, algo consistente, que vá atender a necessidade. Não adianta fazer uma escolinha com quatro salinhas se a necessidade é pra 10, né! Então assim, vamos pegar, deixar de gastar com essas escolinhas lá, e vamos criar, fundar uma escola de respeito, pra gente atender! A comunidade merece. (GF/Diretora/EI, 2009).

A gestão financeira das escolas, ou seja, o planejamento, a prestação de contas, as compras, enfim, tudo o que envolve o investimento dos recursos descentralizados, recebidos direto nas escolas, é considerado pelas diretoras como “uma carga muito grande de responsabilidades”. O conteúdo da fala indica que as escolas deveriam ter alguém especificamente para ajudar nesse aspecto.

É legal essa questão do dinheiro, na escola, mas é uma carga muito grande de responsabilidade pro gestor, que nós não temos ninguém pra nos dar apoio. (GF/Diretora/EI, 2009).

Durante a realização do grupo focal houve falas no sentido de que, com as extensões - ou seja, com as escolas comunitárias, particulares e confessionais que são prédios com certa estrutura, mas que as turmas e alunos são contabilizados em uma escola pública da rede municipal, e que, portanto, todos os recursos descentralizados que são recebidos pelas escolas, vem para a escola pólo - a situação de gestão dos recursos ainda ficou pior, pois além da sua escola municipal, os gestores devem também fazer toda a contabilidade, distribuição dos recursos e prestação de contas junto às extensões.

Porque eu sinto que se a gente tiver lá na ponta, numa extensão dessa, um coordenador pedagógico, que vai gerenciar lá, aqueles recursos da parte pedagógica, pra ser o nosso contato, ia ser uma maravilha! (GF/Diretora/EI, 2009).

Outro aspecto necessário, segundo as diretoras, é a valorização salarial, o que evitaria o acúmulo de empregos por parte dos profissionais da educação:

A valorização do pessoal também, porque acho que a questão salarial também ajudaria, porque o professor tem que atender estado, município e o diretor também, né. A questão dos dois empregos, né, muito grande. [...] a gente tem dois empregos, tem que se desdobrar, e casa também. Dois empregos mais um, três. (GF/Diretora/EI, 2009).

Todavia, a problemática dos dois empregos nos parece que não foi pensada na mais recente Lei Complementar nº 360 de 04 de setembro de 2009, já que criar os contratos de 30 horas em pouco altera este quadro. Não há, portanto, uma clara definição de políticas que caminhem rumo à formação de um quadro de profissionais da educação com dedicação exclusiva, permitindo, com isso, os arranjos individuais em função dos baixos salários.

6.3 Vozes e olhares da escola: categorias e subcategorias de análise extraídas das falas das professoras de Educação Infantil

Assim como as vozes das diretoras, as vozes das professoras denunciam outros aspectos, embora alguns sejam recorrentes nas falas das diretoras e representantes da administração municipal. As três grandes categorias serão, aqui, repetidas. No entanto, as subcategorias não serão necessariamente as mesmas, considerando que a leitura das falas das professoras possibilitou-nos organizar novas subcategorias, já que de suas falas, do lugar em que ocupam, emergiram aspectos mais específicos do cotidiano de sala de aula e da escola. As professoras geralmente pontuavam o que foi melhor e pior nesta ou naquela gestão e apontavam suas dificuldades e suas insatisfações em relação a vários aspectos.

6.3.1 Categoria 1 – Políticas públicas

Melhor e pior gestão para os/as docentes e valorização profissional

As professoras compararam as gestões e voltaram, inclusive, em gestões bem anteriores, conforme mostram suas falas:

Pra mim o tempo melhor foi a primeira gestão do prefeito Chiquilito Erse e o tempo mais difícil foi o tempo do José Guedes, porque em termos de salário... E o Carlinhos Camurça também foi terrível! O tempo dele também foi ruim. O segundo mandato do Carlinhos foi o pior, em termos de salário. Para a educação foi muito ruim. (GF/Profª/EI, 2009).

Eu acho que não é só na gestão dele porque eu também acho que na gestão do Roberto Sobrinho também não mudou muita coisa, porque o salário continua o mesmo, não houve mudança. Então acho que essas políticas têm que ver também que o professor tem vida; que ele se empenha no seu trabalho, ele procura dar o seu melhor e também precisa de um salário digno para poder sobreviver. (GF/Profª/EI, 2009).

Foi quase a mesma questão que ela falou: a melhor gestão foi na época do Chiquilito e a pior foi na época do Carlinhos Camurça e, anteriormente, a do José Guedes, que foi também uma gestão muito ruim. Também um outro ponto que eu queria mencionar que o Chiquilito foi um prefeito muito atencioso que até hoje eu tenho foto dele. Ele sempre me visitava na sala de aula, abraçava as crianças e nem um outro prefeito repetiu isso, e eu achava isso muito importante, essa presença dele nas escolas, principalmente na educação infantil. (GF/Profª/EI, 2009).

O salário é o ponto de maior queixa por parte dos docentes quando o assunto é valorização profissional. A carga horária de trabalho também é motivo de descontentamento, mas não em si mesma, e sim, pelo valor do salário que recebem por 25h, o que é no mínimo aceitável, pois além das características do trabalho, ele exige formação inicial e continuada, o que significa que nunca se pode parar de estudar para trabalhar apenas com conhecimentos já construídos. A sala de aula exige a construção de conhecimentos e estratégias cotidianamente e receber R\$ 700,00 é no mínimo desanimador para não dizer humilhante.

O salário agora é R\$ 700,00, mas só que destes R\$ 700,00 tem o desconto do IPAM, que vai o dinheiro todo. Isso leva o nosso salário todo e no total que a gente fica, quem tem contrato de 25 horas, com R\$ 550,00. Isso por causa de tantos descontos. (GF/Profa/EI, 2009).

Nós queríamos que ele mudasse a carga horária para 30 horas e a gente trabalharia esses horários e aumentaria também o nosso salário. Só que não foi aprovado. O SINTERO entrou com esse recurso para ver se aumentaria a carga horária e a gente trabalharia e aumentaria o nosso salário e nos empenharíamos mais em trabalhar para melhorar, porque se você fica numa só escola você consegue fazer um trabalho de qualidade, mas se você vai para outras escolas a correria é grande e você não trabalha bem, você não consegue dar um ensino de qualidade para essas crianças. (GF/Profa/EI, 2009).

Outra queixa das docentes, nada recente e que também foi apontada pelas diretoras, refere-se à duplicidade ou triplicidade de contratos. Evidente que o ser humano está sempre querendo mais e quando o assunto é dinheiro isso parece mobilizar os indivíduos ainda mais. Mas não podemos aceitar que quem recebe um salário tão indigno para a profissão não vá procurar outros meios de sustentar sua família. Uma professora diz: “[...] o professor tem vida”. O que nos parece óbvio no grito de socorro da professora não nos parece que seja visto pelo mesmo prisma na definição das políticas salariais.

De acordo com as professoras, não é intenção das docentes trabalharem em dois locais, mas receber um salário digno para se dedicarem mais a um só emprego. As professoras lembram que as mulheres professoras, em sua maioria, sustentam suas famílias.

Nós acreditamos também que um bom professor deseja trabalhar numa só unidade escolar, igual a colega falou, com a questão salarial justa, que o professor não tivesse que se desdobrar no município, estado ou particular para conseguir manter a sua casa. As pesquisas comprovaram que a maior parte das mulheres, na educação, mantém e sustenta suas casas, são chefes de família e com um

salário, por mais que agora eles tentaram colocar um vencimento razoável, mas em contrapartida baixaram as gratificações de especializações: é especialista, mestrado e doutorado. Qual é o incentivo, pois a gente já tira do salário para poder pagar uma graduação, uma pós-graduação, é *lato sensu, stricto sensu*, e o seu retorno depois, o contracheque, não é aquele desejado, aquele esperado. Pois mesmo o atual prefeito tentando dar uma melhorada no nosso salário, deu uma desvalorização na qualificação profissional, de incentivar os professores a estarem buscando conhecimentos para estar aplicando na sua sala de aula. Então acho que isso deixou muito a desejar. (GF/Profa/EI, 2009).

Com a questão que a colega falou da carga horária também, de passar para 30 horas ou igualar todo mundo 40 horas, fazendo o salário justo, que dê para você manter a sua família. (GF/Profa/EI, 2009).

Uma queixa que foi também apontada pelas diretoras, é sobre o PCCS atual, que, além de não alterar a carga horária de trabalho que tanto almejavam, também retirou a gratificação de incentivo à formação continuada (aperfeiçoamento) que já era um direito adquirido nos planos anteriores.

As professoras fizeram também referência às capacitações oferecidas aos docentes em períodos letivos e que estão atuando em sala de aula, ou seja, formação continuada (aperfeiçoamento) que são oferecidas em horários que nem sempre contemplam todos e todas que poderiam e que gostariam de cursá-las. Consideram que a SEMED desenvolve práticas de exclusão quando programa os cursos geralmente às sextas-feiras à noite e aos sábados. Implicitamente está a questão religiosa que, de fato, é desconsiderada já que os cursos são para os docentes em serviço, ou seja, já não será mais uma opção do docente cursar ou não, mas será exigido dela ou dele que a façam, já que é necessária para a melhoria do trabalho docente. Este é sem dúvida um problema de operacionalização de política pública de formação que precisa ser considerado.

No entanto há outra questão colocada: para as professoras a carga horária dedicada ao planejamento deveria ser convertida em tempo de estudo para quem está em processo de capacitação, ou seja, para quem está fazendo algum curso.

A questão dos treinamentos, das especializações que a prefeitura fornece, o horário que eles fornecem as especializações não é compatível com o horário de trabalho do profissional: é a história da sexta-feira à noite, sábado o dia inteiro, e o pessoal que é minoria que não pode participar de sexta-feira a noite e de sábado? Fala tanto em inclusão, em inclusão e cadê a inclusão da minoria que na hora que eles vão fazer as graduações, pós-graduações eles não contemplam essa minoria que tanto se falam nos comícios, nos eventos, nos encontros que tem com na própria prefeitura. Planeja-se focado pro professor, a necessidade do professor, mas quando o professor vai falar das especializações não atende a necessidade

dele, da sala de aula com aquilo que ele almejava conseguir. (GF/Profa/EI, 2009).

Então com a questão da carga horária, os dias que eles colocam não abatem isso no planejamento do professor: se eu to fazendo uma especialização, seja ela paga pela prefeitura ou não, e a minha carga horária é 6 horas ou 5 horas deveria, em contrapartida, não ter o planejamento para poder dedicar horas de estudos, e cada treinamento ou curso que eu fizesse poderia ter uma ajuda de custo que nem o pessoal da polícia tem. (GF/Profa/EI, 2009).

As professoras também falam sobre a falta de docentes e que a prefeitura trabalha também com contratos emergenciais. Para uma professora o problema da falta de docentes é a questão salarial.

Não tem contrato suficiente, são emergenciais. Então no caso eles estão precisando bastante do contrato. É como eu digo também: o salário tão pouco assim que tem muita gente que não ta mais querendo atuar nessa área. (GF/Profa/EI, 2009).

Em relação aos cursos de formação também apontam que os conteúdos para um curso são muitos e que a instituição formadora faça inicialmente um levantamento para ver as necessidades das professoras. Ressaltam que houve, na última gestão, um grande investimento em formação docente para a educação infantil, mas que os cursos pouco contribuem, pois os conteúdos trabalhados já foram estudados na universidade e que os mesmos não consideram a realidade da escola. Desenvolvidos dessa forma as formações pouco contribuem, já que o que estudam não se aplicará na escola, conforme ressalta uma professora: “Ali o professor fica alienado porque chega à escola, não tem material pra você trabalhar, não oferece condições, a sala é entupida de crianças”. (GF/Profa/EI, 2009).

Vai fazer um treinamento de educação infantil, já fazer uma previa nos departamentos e ver quais são as reais necessidades dos professores na educação infantil e dentro dessas necessidades passarem um conteúdo programático do curso da educação infantil do treinamento do professor pra que atendam essas necessidades. (GF/Profa/EI, 2009).

Eu, sinceramente, vou ser sincera: esses cursos que a SEMED oferece pra gente, eu já nem gosto de fazer. Porque é uma coisa repetitiva que eu vi durante a minha formação, lá na universidade. Então pra mim não me motiva em nada porque chega lá fala coisas que eu já sei e que não são aplicadas na realidade. Então é uma coisa assim, alienada. (GF/Profa/EI, 2009).

Tem creche que tem 28 alunos com uma professora e uma auxiliar. O que diz a LDB? São quantos alunos pra uma professora e uma auxiliar? Quer dizer, como é que nós vamos aplicar toda aquela maravilha que a gente gostaria, na metodologia, de aplicar na sala de

aula, com a quantidade enorme de alunos! É uma coisa para estar se pensando. Eu quero formação continuada, queremos, mas que isso tenha um retorno na nossa prática. (GF/Profa/EI, 2009).

As auxiliares de turma que estavam presentes são contratadas para o cargo de serviços gerais, mas, conforme afirmou a secretária, elas possuem a formação exigida legalmente para a docência. Mesmo assim, estão descontentes, pois são excluídas das formações em função de seus contratos de trabalho.

Eu comecei como auxiliar de serviços gerais, né, e passei a ser auxiliar de turma na sala de aula, auxiliar de professora. Então a gente sendo auxiliar de serviços gerais, a gente tem direito a insalubridade e estando em sala de aula a gente perde esse direito. (GF/Profa/EI, 2009).

Elas são auxiliar de serviços gerais e não podem fazer os cursos de especializações porque é só para professores. Então, coitadas, como é que elas vão crescer e ajudar os professores em sala de aula se as políticas públicas voltadas, elas não podem participar, elas não podem participar porque são auxiliares de serviços gerais! E também não podem continuar com a gratificação delas porque estão em sala de aula! Qual o incentivo que a prefeitura está dando para que elas deixem de ser auxiliar de serviços gerais e passem a ser uma professora formada? Porque quem tá na educação, cada professor que você ganha, cada profissional para ser um professor é um bem muito grande para a educação. (GF/Profa/EI, 2009).

Os concursos que a prefeitura tá abrindo tá acontecendo porque os professores não querem ser professores! Estão todos querendo fazer outras coisas, pois educar dá trabalho e quando a gente tem pessoas na escola que desejam estar na posição de professor não tem políticas públicas que sejam voltadas para elas. É um prejuízo muito grande. Pra elas e pra nós, né. (GF/Profa/EI, 2009).

Uma professora faz uma observação em relação às vagas que sobraram do concurso para professores na Prefeitura, dizendo que hoje está sobrando vagas para docente porque não há incentivo, os salários são baixos e as pessoas não querem essa profissão.

Infraestrutura física das escolas de Educação Infantil

As professoras queixam-se da estrutura física das escolas de educação infantil considerando-as inadequadas para o que se destinam: a educação integral das crianças que inclui o desenvolvimento saudável das mesmas. Segundo as professoras, a escola dispõe basicamente da sala de aula, obrigando as crianças ficarem muito tempo dentro da sala. Segundo as professoras todas as atividades, inclusive o momento do descanso são realizadas na mesma sala de aula. E ainda

falam que a sala tem capacidade para menos crianças do que as que de fato estão matriculadas e freqüentes.

A gente tá falando da educação infantil e eu acho que dentro da sala de aula, nas nossas creches eu vejo muito espaço muito danificado. Porque a criança, ali ela tem que dormir e tem que ter os colchões tudo ali: elas dormem no horário de meio dia, ali; tem atividades pra elas trabalharem, tudo ali dentro. Acho que deveria ceder um ambiente só para eles dormirem. Espero mesmo que ainda existam creches com um ambiente só para elas dormirem, ter um ambiente só para as atividades pedagógicas, para trabalhar com elas na sala de aula, porque tudo ali, fica tudo muito tumultuado, não tem espaço para se locomover. (GF/Profa/EI, 2009).

Elas ficam presas ali, o dia todinho. Aí são crianças, porque criança precisa de espaço, liberdade, área para brincar. [...] elas ficam, ali, na sala, o dia todinho, só sai pra hora do lanche. Eu acho que isso reprime a criança, que isso atrapalha o desenvolvimento dela. A questão do espaço, ter um espaço adequado. (GF/Profa/EI, 2009).

Como as meninas estavam comentando, as crianças precisam de liberdade. Se o professor se estressa de ficar 4 horas, 5 horas dentro numa sala de aula, imagina uma criança que precisa ter contato com a natureza, fazer uma hortinha, tá mexendo com a terra, pisar. O espaço que a prefeitura oferece para a educação infantil é o mínimo do mínimo das condições básicas das crianças. Então eu acho que a construção de creches tem que prever local para as crianças dormir, sair do ambiente, até para elas saberem se comportar em cada situação. No refeitório, como deve se comportar no banheiro, como elas devem ir vestidas para ir dormir. (GF/Profa/EI, 2009).

As professoras manifestam descontentamento pela falta de definição e defesa quanto ao número de alunos comporem uma turma, ou seja, a relação adulto/criança. Para uma das professoras a situação fica ainda mais difícil quando a escola coloca para a professora a decisão em ter mais um aluno ou não, o que a coloca em situação difícil perante a comunidade. Na fala da professora fica explícito que, mesmo contrariada, aceita sempre mais um aluno e depois fica com a sala com alunos em excesso.

Os ambientes teriam que ser específicos para creche e não um espaço para colocar 20 crianças e obrigam as professoras a ter 30 por que a secretaria faz as matrículas pras 20 depois vem: "Professora, você aceita mais um aluno?" Aí joga toda a responsabilidade agora pra quem? Pro professor. Se o professor não aceita, ele fica mal visto na sociedade. Se aceita, a carga de trabalho para ele é maior. Não tem nenhum auxiliar extra, então teria que pensar também num propósito voltado para a construção e manter, com profissionais e com materiais. (GF/Profa/EI, 2009).

Em uma das escolas representadas no Grupo Focal, o espaço que a escola tinha além das salas de aula e uma área verde, a prefeitura estava construindo mais salas de aula para o ensino fundamental.

Como ela falou, a questão de espaço, nós tínhamos espaço e o corpo técnico da escola estava pensando de fazer campanha e ampliar o espaço recreativo das crianças. O espaço que a escola tem é esse. Era maior, mas como a necessidade da prefeitura é educação fundamental do 1º ao 9º ano, então o espaço que nós temos, que nós fazíamos as nossas quadrilhas, agora tá sendo uma nova escola e não temos quadra para levar as crianças. Tá numa situação difícil, nós não temos espaço. O parquinho não é adequado. O que a prefeitura nos oferece não é adequado para as crianças, que é grama, terra e os móveis do parquinho não são compatíveis. (GF/Profa/EI, 2009).

Mas os problemas apontados continuam. As professoras queixam-se também da falta de água em condições de uso na escola.

Eu acho uma coisa: se eles cobram, os pais cobram das professoras, os pais reclamam muitas vezes quando a escola pára por falta de recurso. Eles vão lá à SEMED e denunciam. A questão da água que estava vindo suja. Até pra dar banho estava lama. Então muitas vezes a direção foi até a SEMED pra tentar ver se eles vinham contornar essa situação e eles só prometiam. Diziam que vinham e não vieram até hoje. Então, pra você ver... A água é um recurso que é fundamental pra vida de qualquer ser humano. Então eles não dão a devida importância. Querem só que a instituição funcione, mesmo que seja sem recurso, sem material, recurso financeiro, didático e os pais também. (GF/Profa/EI, 2009).

Esse problema não é de agora, não. Faz tempo. A professora "H", coitada, tá cansada de pegar balde pra dar banho em menino. Então, a questão da água, pegar balde... E não só ela, mas as demais também, pra dar banho em aluno, também lavar banheiro. (GF/Profa/EI, 2009).

Seria também bom colocar um bebedouro pra os alunos beberem. (GF/Profa/EI, 2009).

A situação apontada é caótica, pois passam por problemas de falta de água em creches. Para elas a morosidade da SEMED é um grave problema, pois não soluciona os problemas básicos com urgência, como o da falta de água limpa na escola, fazendo com que muitas vezes as professoras tenham que utilizar meios não convencionais para resolver os problemas de falta de água. Até mesmo um bebedouro é solicitado pelas professoras, evidenciando a sua falta na escola.

Observa-se uma distância considerável entre os discursos da gestão e o das docentes. Isso evidencia que os nossos sentidos captam realidades diferentes

dependendo dos lugares ocupados. As professoras sabem e sentem, na pele, o que é entrar em sala com as crianças e suas demandas e sem as condições mínimas para atendê-las.

Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

As professoras queixam-se da política de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Suas inquietações estão ligadas ao número de alunos em sala de aula e à formação docente, ao despreparo científico e pedagógico docente pra lidar com as necessidades das crianças. Inclui nessa situação a falta de profissionais na escola da área de saúde e de psicólogos, que segundo elas, deveria compor o quadro de funcionários lotados na escola.

Uma professora afirma que com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na escola, as mesmas ficam ainda mais marginalizadas, pois se deparam com profissionais sem a devida formação. Criticam os cursos de formação em magistério que, segundo elas, não as capacitaram para enfrentar esse desafio da inclusão. Alertam também para o fato de que em algumas escolas há casos em que em uma mesma turma há alunos com deficiências diferentes.

É a questão que a colega já falou sobre o tempo que nós ficamos no curso e que as situações que vemos são 28 alunos numa sala de aula. Eu trabalho turma de quatro anos, então tem situações que nós recebemos alunos que não depende só de nós professores. Depende do profissional da saúde, do psicólogo, que nos precisamos de profissionais de saúde e a escola não tem. (GF/Profa/EI, 2009).

Não tem, não tem, não tem o da escola. Só tem o atendimento só geral lá. Cada zona tem seu pólo. A zona sul tem seu pólo, é uma escola, é uma determinada escola, todos esses profissionais trabalhando para a melhoria do ensino dessas crianças com deficiência. Mas eu acho que seria melhor se fosse dentro da escola, tem que seja um sonho, mais já é. (GF/Profa/EI, 2009).

Essas crianças com a inclusão ficam mais marginalizadas porque ficam lá pelo canto. O professor não sabe como lidar nessa situação. No governo a gente vê a angústia desses professores na hora deles darem esse curso de inclusão. A angústia porque é muito aluno e eles não sabem. Você fez o magistério, mas o magistério na época nunca obteve essas informações, como lidar com esse menino numa hora dessas, porque você não tem formação inicial naquela área. Uma pessoa que tem deficiência auditiva o professor que não é formado em libras ele vai ter condições. Deveria ser um inferno se tivesse um aluno dessa maneira para você trabalhar com uma quantidade de aluno... O máximo são 20 alunos. Tem escolas aí que às vezes os deficientes são diferentes, e como que o professor vai

poder trabalhar com esse aluno? Ele vai ficar mais marginalizado! Isso que é inclusão? (GF/Profa/EI, 2009).

Todo mundo agora, as pessoas surdos e mudos, eles vão agora lá ao congresso e vão fazer com que eles tenham o próprio centro especializado porque eles não querem mais porque eles estavam falando que não existe inclusão aqui. (GF/Profa/EI, 2009).

Tivemos a impressão de que a situação docente enfrentada e vivenciada pelas professoras nas escolas é tão desalentadora que as mesmas pareciam estar em um divã, com uma necessidade enorme de falar, de pedir socorro. Após esse momento de avaliação das políticas públicas para a educação infantil em falaram de vários problemas enfrentados no cotidiano da escola, passamos a interrogá-las sobre o que as mesmas percebiam que havia melhorado considerando o tempo em que atuam na rede municipal.

6.3.2 Categoria 2 - Impactos produzidos na Educação Infantil

Quando questionadas sobre o que avançou no atendimento à Educação Infantil pública municipal as professoras fizeram alguns comentários a esse respeito, mas as queixas que vimos até aqui superam as representações sobre o que avançou no atendimento a essa etapa. Para as professoras, melhorou o acesso à escola e em relação à gestão financeira, sendo esta consequência da descentralização dos recursos também da merenda.

Melhorou assim para as crianças da forma que hoje nós temos mais vagas nas escolas. Eu acho que isso melhorou pra elas. Só que ao chegar à escola, a escola não está preparada para recebê-las. (GF/Profa/EI, 2009).

Acho que superou. A escola está mais aberta para a sociedade. Isso se pode dizer que melhorou nas escolas. A questão dos pais também. (GF/Profa/EI, 2009).

Nesse aspecto as professoras corroboram a fala das diretoras, no sentido de que a descentralização dos recursos foi um avanço, mas o valor aluno/dia para a merenda está muito baixo e isso inviabiliza a aquisição de gêneros alimentícios em quantidade suficientes. Para as professoras, as especificidades da creche não são consideradas na definição dos recursos para a alimentação das crianças da educação infantil. Consideram que piorou após a creche ter sido integrada ao sistema municipal de educação, pois antes, quando a SEMAC (Secretaria Municipal

de Ação Comunitária, mas renomeada para SEMAS -Secretaria Municipal de Ação Social) coordenava havia merenda em quantidade suficiente.

A merenda piorou com certeza. Eu acho que tem um ponto positivo que são os recursos de educação da própria escola. O ponto negativo é que a per capita que passam por aluno é pouca, principalmente para creche. É como se a creche fosse um ensino fundamental. Na realidade na creche tem que dar quatro alimentações: o café da manhã, o Almoço, o lanche e o jantarzinho na hora que eles vão saindo. Então nós não temos per capita pra dar quatro refeições. No Máximo duas. A gente tem que ta fazendo um jogo de cintura muito grande para que eles tenham, pelo menos, o café da manhã, o almoço e lanche mais ou menos à tarde antes de ir embora. Então melhorou com o recurso direto na escola, mas agora precisa melhorar é a per capita por aluno, para a creche. (GF/Profa/EI, 2009).

Então, quando a SEMAC que hoje é a SEMAS era suco de laranja de manhã não era? Muitas frutas, comida que estragava. Os filhos só iam pra casa depois que jantavam. (GF/Profa/EI, 2009).

Tem dias que não tem merenda pros alunos, não tem, e em casa também não tem que os pais não têm. Como é que essa criança vai desenvolver? Tem alunos que choram na sala de aula com fome: "Me da um pedacinho de pão!" Não tem. E o que o professor responde? Não tem. Ano passado nós trazíamos lanches de casa. Comprava pão, biscoito, bolachas pras crianças porque só a merenda da escola não era suficiente. Nem pessoal específico para fazer a merenda tem. (GF/Profa/EI, 2009).

Às vezes falta de pessoal: merendeira, auxiliar então essa é uma outra questão que não está bem é o pessoal de apoio. (GF/Profa/EI, 2009).

Uma das problemáticas que eu vejo na questão da merenda é o recurso no início do ano não ser passado no tempo adequado. As aulas começam em fevereiro e o recurso vai cair em abril. Até aí a escola tem que ta fazendo compra pra alimentar essas crianças sendo que a proposta da política pública é merenda nas escolas. Só que essa merenda escolar não funciona. (GF/Profa/EI, 2009).

Nem todo o fornecedor quer aquela burocracia das três cotações; de fornecer alimentos sem receber. Qual a garantia que ele vai ter, se esse recurso vai ser repassado ou não, se não vai mudar a política sobre esse dinheiro direto da escola pra merenda. (GF/Profa/EI, 2009).

Os gestores também têm uma grande problemática no início do ano, que é a merenda escolar devido o recurso ser repassado no tempo não adequado. (GF/Profa/EI, 2009).

Observa-se ainda, na fala das professoras, que os prazos dos repasses dos recursos para a compra dos gêneros alimentícios são problemáticos, pois são efetuados quando as aulas já iniciam acarretando problemas práticos e legais. Além

disso, a falta de pessoal de apoio, como merendeiras e zeladoras, são questões apontadas como impactos negativos para a educação infantil.

6.3.3 Categoria 3 – Perspectivas para a Educação Infantil

A questão do direito à educação infantil garantido constitucionalmente e não apenas o cuidado das crianças de zero a três anos ainda não está tão construído no imaginário de algumas professoras. Para estas a creche ainda se justifica unicamente enquanto assistência e é por ela que clamam.

O que eu acho errado é que creche deveria ser realmente para quem trabalha fora e, no entanto muitos pais que não trabalham fora têm direito, tirando a vaga de quem realmente precisa. Eu acho que poderia mudar: quem precisa mais é que pode; quem não precisa, não trabalha fora, pra quer deixar o filho na creche? Às vezes tem até condições de levar a criança para uma outra escola e ocupa a vaga de quem precisa. (GF/Profa/EI, 2009).

No entanto, considerando as questões sociais e a falta de escolas de educação infantil é possível entender, mas não justificar, as considerações da professora.

Outra questão é sobre a formação continuada. As professoras entendem que esta é importante, mas também chamam a atenção para a formação das formadoras, pois segundo elas, precisam também de “mais conhecimentos”.

Sugerem ainda que os cursos de formação continuada sejam para todas as professoras, e não para uma professora por escola, pois isso acaba levando-as a custearem suas próprias formações.

Pode ser a reciclagem dos profissionais da educação. E também é justamente pra poder se trabalhar nas escolas e também esses coordenadores de curso que vão ministrar cursos pela SEMED, que fossem pessoas mais aperfeiçoadas, tivessem mais conhecimentos. (GF/Profa/EI, 2009).

O curso que tem geralmente nem todos os professores estão contemplados. Só tem uma vaga por escola e deveria ser pra todos os professores ou todos os profissionais. (GF/Profa/EI, 2009).

Na formação, eu acredito que muitos a prefeitura não contempla todos, e sabemos disso. A prefeitura não contempla a maioria. Eu paguei do meu bolso, e também o transporte, a estadia, a alimentação, para fazer esse curso de especialização em Ji-paraná. O meu mestrado eu faço, pago do meu bolso, tanto que viajo todos os sábados e não ganho nem uma ajuda de custo da prefeitura para isso. (GF/Profa/EI, 2009).

Entendem que será preciso rever o número de alunos por sala e professora, pois, segundo elas é impossível trabalhar bem com turmas com 30 crianças de três anos, e não resolve somente uma auxiliar. Também sugerem que os espaços físicos das escolas sejam mais apropriados para as crianças, pois hoje são inadequados, sem áreas para a circulação e atividades ao ar livre:

E outra coisa também é a quantidade de alunos na sala de aula que acaba deixando muito a desejar. Eu estou na creche de três e dois anos. Geralmente 30 crianças, sempre 30 e uma auxiliar. Duas pessoas é muito difícil pra dar conta de três anos. Então é demais, é muita criança. Elas ficam estressadas, o professor também, e isso aí vai adoecendo tanto o professor! É por isso que hoje em dia, como nas pesquisas, os professores estão adoecendo. É a classe mais doente que tem. (GF/Profa/EI, 2009).

As crianças são muito cheias de energia. Há dias que as crianças tão assim, muito agitadas, mas isso é normal, porque se a criança não tiver energia, está doente. Mas tem dias muito difícil mesmo. Elas estão mais agitadas porque elas gostam de espaço, e você tem que ficar o tempo inteiro dentro de sala de aula. Você pode tirar a criança um único dia pra levar pro parquinho e nesse parquinho nem é um local que oferece segurança. Não tem brinquedo. Então, horário do recreio, elas não tem espaço pra correr. Você tem que ficar observando, chamando a atenção. Então é isso que dificulta e deixa as crianças agitadas. (GF/Profa/EI, 2009).

Sobre a merenda escolar, sugerem o aumento do valor aluno/dia da merenda, pois o atual não garante alimentação necessária para todas as crianças, principalmente das crianças da creche.

Ficam explícitas, na fala de algumas professoras, as necessidades de materiais para o trabalho pedagógico enfrentadas pela escola. As professoras queixam-se, inclusive, de que hoje os pais não querem mais ajudar a escola e que a SEMED diz publicamente que todas as escolas têm material necessário para o trabalho e para os alunos, mas que, segundo as mesmas, isso não é verdade.

Preocupou-nos, no entanto, a saída encontrada pelas professoras para amenizar o problema. Sugerem a cobrança de taxas, pela escola, das famílias das crianças matriculadas na educação infantil.

Afinal de contas a escola é a segunda casa da criança. Eu vejo assim, mesmo que a prefeitura não aceitasse. Uma taxa, por exemplo. Se ela cobrasse um valor simbólico, por exemplo, R\$10,00 reais pra cada pai, porque já ajudaria muito, já que eles deixam a criança aqui e ele não tem nenhum gasto. Eu acho que uma taxa simbólica não ficava difícil pra ninguém e daria pra ajudar e ajudaria muito a escola. Poderia ser assim porque faz essa propaganda que da tudo, mas a gente sabe que é a propaganda, é bonita, mas que

na realidade não é isso aí. Os pais pensam que da tudo. Aí eles ficam achando que... Eu acho que se tivesse uma taxa simbólica, se desse para todo mundo ajudar era muito bom. A educação mudou muito. [...] O pai tinha que da o jeito dele, comprar. Hoje diz que da tudo [*a secretaria*] e os pais não se preocupam mais com nada. Eles só querem mesmo dar o básico. Eu acho que se estabelecesse uma taxinha simbólica melhoraria muito a escola. (GF/Profa/EI, 2009).

Na hora da matrícula, a listinha. Que o pai compre o material de higiene pessoal do aluno. Porque, se pede, ele vai ao Ministério Público, denuncia a escola e a gente tem que responder processo e eles sabem disso. Então você tem que ter com muito jeitinho. Cadê a contrapartida da SEMED para mandar o material de papelaria: sulfite, álcool para a escola. Depois que passou o dinheiro direto na escola (PDDE) parece que o dinheiro tá flutuando. (GF/Profa/EI, 2009).

Eu gostaria que a SEMED fizesse um plano para que os pais se envolvessem mais, de forma até mesmo material, financeira, porque já que, não sei... Como é prefeitura, a casa da mãe Joana, pode tudo. Lá é assim: eles não podem ajudar com nada. Eu acho que eles deveriam ajudar de alguma forma financeiramente porque já que é de graça e até os materiais, digo, no caso dos materiais higiênicos, porque é a prefeitura que fornece, e não os pais: papel higiênico xampu, essas coisas, e nem sempre eles ajudam. Aí a gente fica ali, "pai, por favor, traz o material porque o seu filho precisa tomar banho!" Só que isso não é tudo. Eu acho que eles deveriam ajudar: brinquedos, um DVD infantil, livros infantis, paradidáticos para auxiliar; se tem uma cortina bonitinha, lá, que não usa mais, trazer pra escola pra seu filho ficar num ambiente mais agradável. Se tiver os brinquedos, ta em perfeito estado de conservação e a criança não brinca mais, uma boneca, um carro, trazer pra escola, fazer doação. Essa participação, assim, seria muito boa. (GF/Profa/EI, 2009).

Também, aqui, entendemos o dilema enfrentado pelas professoras de educação infantil. Não é fácil estar em sala de aula e ver e sentir a necessidade de coisas básicas, como aquelas apontadas, na citação, pela professora, e outras mais ainda, como falta de água, de materiais, torneiras quebradas, banheiros que não funcionam, portas quebradas, fechaduras que não fecham mais, enfim, coisas que são aparentemente pequenas, insignificantes, mas que são na verdade essenciais para o cotidiano da escola.

A obviedade de que o dia de hoje não espera para o dia de amanhã é uma realidade. O dia amanhece ou chega-se ao turno da tarde, as crianças chegam à escola, vão para as salas de aula e lá estão as professoras que precisam, de no mínimo, ter um planejamento didático e, igualmente, também o mínimo de recursos para que o mesmo seja desenvolvido qualitativamente. Sem isso o dia transcorrerá, mas como? Com uma rotina rígida, crianças com atividades repetitivas, com poucos desafios e movidas pelo improviso.

É perfeitamente compreensível que a professora, que, sem muita saída, sem poder esperar para o dia seguinte com os afazeres do hoje, pense em taxas, problema este tão presente, ontem quanto hoje e, que, como vimos, saiu da pauta das escolas por meio de lei, tanto na primeira gestão aqui analisada como na segunda. Por outro lado não é aceitável quando falamos de direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças. Não podemos concordar com a fala da professora de que “[...] os pais não se preocupam mais com nada.”

A questão é que, sabedora de suas responsabilidades a SEMED se garante perante a justiça com leis, mas isso não a exime da responsabilidade em garantir, de fato e de direito, os materiais mínimos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula e fora dela.

Não podemos aceitar a cobrança de taxas, mas se poderá simplesmente deixar as escolas “darem o seu jeito”, porque se não houver uma garantia de recursos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico diário nas escolas e se não se destinar recursos para isso, corre-se o risco de algumas escolas começarem a cobrar, “com jeitinho” para que o Ministério Público não saiba, taxas “simbólicas” das famílias. Que esse seja um aspecto mais avaliado e acompanhado pelo Ministério Público.

No capítulo seguinte procuramos articular os dados apresentados até aqui, o que nos permitirá demonstrar se as ações desenvolvidas pelas gestões atenderam aos objetivos e metas nacionalmente definidas no PNE/2001, voltadas ao atendimento à Educação Infantil.

CAPÍTULO VII

O QUE OS DADOS REVELAM: em busca de síntese

Era uma vez um menino maluquinho. Ele tinha o olho maior que a barriga, fogo no rabo e vento nos pés. Umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo) [...]. Ele era um menino impossível! A melhor coisa do mundo na casa do menino maluquinho era quando ele voltava da escola, a pasta e os livros chegavam sempre primeiro voando na frente... [...]. E, como toda a gente o menino maluquinho cresceu. [...]. Cresceu e tornou-se num rapaz muito ajuizado, aliás, tornou-se rapaz mais ajuizado do mundo! E foi então que toda a gente descobriu que ele não tinha sido um menino maluquinho ele tinha sido era um menino feliz!

(ZIRALDO)

7.1 A questão da qualidade na Educação Infantil municipal

As políticas públicas para o atendimento à educação infantil no município de Porto Velho referentes às gestões 1999/2004 e 2005/2008, mais acentuadas no período de 2005 a 2008, foram elaboradas e implementadas a partir do resultado de diagnóstico local da rede. No entanto, considerando que se trata de um problema nacionalmente reconhecido pela sociedade e pelo poder público, toda ação que levasse em conta a ampliação do atendimento público e gratuito e à melhoria da qualidade estaria respondendo aos interesses sociais e a uma demanda quase secular desse município.

Pesquisas desenvolvidas⁹¹ apontam que o início do atendimento em instituições pré-escolares no Brasil teve maior impulso durante as duas décadas iniciais do século XX. O levantamento a partir de estudos já desenvolvidos sobre a história de Porto Velho evidenciou que, apesar desta cidade existir na condição de município desde a segunda década do século passado, as preocupações com a educação das crianças menores de sete anos só se colocaram mais tarde. Foi somente a partir de 1930 (*Colégio Nossa Senhora Maria Auxiliadora*) que esse atendimento teve início.

Observamos também que de 1930 a 1972 o número de escolas com esse atendimento era mínimo e quase totalmente da iniciativa privada. A partir de 1972 foram criadas escolas públicas voltadas especificamente ao atendimento à Educação Infantil (na época, chamadas de jardins de infância), porém em número bem reduzido e sendo da rede estadual. No entanto, mesmo sem uma rede organizada, a SEMED oferecia turmas de pré-escolas em anexos de algumas escolas municipais e em espaços comunitários. Esse tipo de atendimento foi caracterizado como informal ou marginal.

Nos anos de 1990 já temos registros da existência de escolas de Educação Infantil vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Porto Velho. Portanto, o atendimento à Educação Infantil pela rede pública municipal em escolas criadas com esta finalidade existe a menos de duas décadas.

Nossa análise documental pautou-se nas ações apresentadas nos PPA's com vigência para os anos de 1998/2001, 2002/2005 e 2006/2009, bem como a partir das ações desenvolvidas e apresentadas nos relatórios de avaliação desses PPA's.

⁹¹ Fontes Quadro 1, Capítulo II, p. 64.

A análise possibilitou-nos perceber que independente de serem centralizadas ou descentralizadas, as políticas educacionais foram desenvolvidas a partir do órgão responsável pela sua elaboração e execução no Município de Porto Velho: a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/PVH). Esta não elaborou ou desenvolveu políticas educacionais de forma isolada de outros fatores, dentre estes, o prefeito, sua filiação partidária e a legislação oficial. Além disso, as políticas elaboradas e/ou implementadas estiveram sempre relacionadas, direta ou indiretamente, com as prioridades das políticas dos governos estadual e federal e com a legislação vigente (leis, diretrizes, resoluções, normas, pareceres, instruções e orientações), originadas nessas esferas.

Observamos também que, mesmo com as constantes alterações de secretários e secretárias de educação que marcaram a primeira gestão, a prioridade somente para a etapa do ensino fundamental foi garantida, o que mostra o efeito e o peso de um projeto político maior, no caso o nacional, que mesmo não sendo explícito fez com que a Educação Infantil fosse considerada menor, menos importante dentro do rol de prioridades no momento em que deixou livre aos prefeitos e secretários investirem ou não na Educação Infantil, sem a presença de um instrumento jurídico que os obrigassem a isso.

Todavia, tivemos algumas descontinuidades na história das políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil no município de Porto Velho, mas nem todas necessariamente negativas, embora representassem rupturas em políticas já iniciadas, mas que, no entanto, podemos dizer que de modo geral, foram políticas processuais. Desta forma, o período anterior a 1980 foi marcado pela ausência de políticas públicas municipais voltadas para o atendimento à educação infantil e, portanto, não cabe falar em continuidade ou descontinuidade.

O período pós 1980 até 1990 caracterizou-se por atendimentos informais (creches comunitárias, mães crecheiras) e em escolas de ensino fundamental, com os chamados anexos; a partir de 1991 já se tem o registro da criação de escolas para o atendimento específico a essa etapa, somando-se de 1991 a 1996 a criação de seis escolas com essa finalidade, caracterizando-se como um período importante, com políticas contributivas para a Educação Infantil, já que passou de um atendimento unicamente marginal e informal para um atendimento também formal, com acompanhamento da rede municipal.

De 1997 até 2004 todas as escolas que eram de atendimento específico a essa etapa foram transformadas em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental desaparecendo as escolas com atendimento exclusivo a essa etapa, o que consideramos uma ruptura com o modelo de atendimento existente até 1996, pois quebrou uma política de ampliação do atendimento formal e exclusivo da Educação Infantil na rede municipal. Tal política foi consequência dos efeitos do FUNDEF, pois para terem seus recursos municipais devolvidos aos seus cofres o município fez um arranjo alterando as denominações das escolas e criando o ensino fundamental de nove anos. Porém, as turmas de seis anos continuaram sendo chamadas de Classes de Alfabetização.

Na tentativa de incluir os alunos de seis anos no financiamento, o Município fez uma consulta ao INEP, o que gerou o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 20/98 – CEB – Aprovado em 2 de dezembro de 1998. Pelo parecer o município não poderia contabilizar as crianças de seis anos para efeito de financiamento. A prefeitura não soube informar se, de fato, as crianças com seis anos de idade foram contabilizadas para os efeitos financeiros do FUNDEF. Como a preocupação era unicamente com o financiamento e com os recursos que, não só da prefeitura de Porto Velho, mas de muitas outras prefeituras não iriam retornar, a devida regulamentação para a oferta não aconteceu, o que nos autoriza dizer que não houve ensino fundamental de nove anos na rede municipal, pois, além disso, também não foram elaboradas adequações curriculares. Enfim, nada foi pensado para a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Em 2004, conforme determinação da LDB nº 9394/96, embora com alguns anos de atraso, a prefeitura transfere para a SEMED duas creches municipais, até então pertencentes à Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SEMAC), o que não representou ampliação, mas apenas reorganização e atendimento à legislação nacional. Foi somente a partir de 2006 que houve o retorno da ampliação do atendimento em escolas exclusivamente criadas para atender à educação infantil. Retoma-se, em 2006, a política de ampliação do Atendimento à Educação Infantil que havia sido iniciada no início dos anos de 1990, estando agora mais voltada às necessidades das crianças e de suas famílias.

Em relação às duas gestões analisadas, o que foi alterado na gestão 2005/2008 representou, mesmo que em grau pequeno e com ressalvas, ganhos à democratização do acesso à educação infantil pública, direito das crianças e de suas

famílias. Quando falamos em ressalvas isso se deve ao fato de que também houve continuidade negativa em relação às políticas da gestão 1999/2004 para a gestão 2005/2008. O destaque é para as escolas conveniadas, pois nesse sentido a SEMED continuou com uma política anterior de atendimento através de convênios com escolas particulares, confessionais e comunitárias. Esse tipo de atendimento já existente na primeira gestão, que entendemos ser emergencial, tem respondido por um bom número de matrículas na rede municipal, e foi, não apenas mantido, mas ampliado na gestão 2005/2008. Esse modelo de atendimento através de convênios implicou na destinação descentralizada de recursos financeiros para aquelas escolas através do programa PROAFINC.

Contudo, a descentralização de recursos financeiros via programas - Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Apoio Financeiro às Escolas Municipais (PROAFEM), Programa de Escolarização da Merenda que inclui o Programa Nacional Alimentação Infantil (PNAI) e Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE), PROAFINC, cujos recursos vão direto para as escolas conveniadas e ainda o Programa Nacional de Auxílio às Creches (PNAC) - também foi considerada importante para o desenvolvimento da educação infantil do município.

Destacamos que o processo de descentralização via municipalização, em âmbito nacional, sofreu várias críticas. Segundo Gentilini (1999), nos processos de descentralização implementados principalmente nos anos de 1990 foram os municípios que responderam pela maior parte das responsabilidades de gestão, manutenção e desenvolvimento da educação, e tais responsabilidades possibilitaram a presença de novos, múltiplos e diferenciados atores sociais e políticos locais: prefeitos e suas equipes, organizações da sociedade civil, associações de classe, empresários, etc.

Para o autor, esses novos atores, representando interesses privados ou interesses públicos, foram motivados a participarem dos problemas educacionais. Porém, dependendo dos atores também havia um tipo de racionalidade implicada: os defensores de uma racionalidade privada e de mercado pressionariam para que esta racionalidade fosse referência para as reformas educacionais; os defensores de uma racionalidade pública e democrática apostavam que os objetivos e interesses da sociedade como todo, seriam hegemônicos. Assim, na perspectiva do autor, a descentralização foi uma ação do Governo Federal, e, por isso, adquiriu também

uma racionalidade eminentemente política, transferindo para as localidades as tensões próprias de situações que poderiam colocar em risco a governabilidade necessária para a implementação das reformas do Estado, não sendo, portanto, efetivado os ideais de descentralização almejados por uma racionalidade pública e democrática. Para esta, a descentralização, além de seus efeitos positivos no plano administrativo e das inovações educacionais daria uma grande contribuição à busca da estabilidade política e a unidade nacional. Ampliaria, ainda, a capacidade de variados grupos, segmentos e atores locais para participarem das decisões e da implementação de políticas públicas em geral.

Esperava-se, segundo Gentilini (1999), que com a descentralização a utilização dos recursos públicos fosse dirigida mais aos fins do que aos meios, e isso ampliaria a cobertura dos direitos sociais a segmentos cada vez mais amplos da sociedade. Porém, no caso da educação infantil, o fato de ter sido descentralizada, via municipalização, não significou estar ao alcance de todos e todas. Para que esse processo avance, os governos federal e estadual não podem se furtar em fazer valer o regime de colaboração na perspectiva da democratização do acesso e da qualidade dessa etapa da educação básica.

Pelo que analisamos a rede municipal também contou com diferentes atores para ampliar esse direito social à Educação Infantil. Na mensagem à Câmara Municipal o prefeito registrou essa preocupação no PPA 2006/2009, destacando que precisaria da colaboração de outros setores para a consecução dos objetivos lá propostos. Isso de fato ocorreu, no caso da Educação Infantil, a partir do PROAFINC, realizado em parceria com as escolas comunitárias, particulares e confessionais.

A gestão⁹² da educação municipal também passou por alterações durante esse período analisado, e foi em alguns momentos o calcanhar-de-aquiles para o desenvolvimento da política na administração municipal e nas escolas, e isso dependeu do paradigma⁹³ adotado em cada período, conforme definido por Bordignon e Gracindo (2000). Cada gestão, conforme o paradigma adotado, mesmo

⁹² Adotaremos o termo “Gestão” da educação municipal e escolar como forma de delimitação de campo de trabalho de interesse acadêmico, bem como a forma encontrada para referir-se às atividades de planejamento, organização, administração e democratização das unidades escolares e as possibilidades de adequação de todo o processo educacional à realidade social.

⁹³ O conceito de paradigma aqui utilizado refere-se a uma “[...] visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de idéias construído e adotado por determinado grupo social. [...] diz respeito a idéias e valores assumidos coletivamente, conscientes ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos e que queremos”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 150).

que implicitamente, transformou as metas e objetivos educacionais definidos, em ações, que por sua vez possibilitaram, ou não, a concretização das diretrizes traçadas pelas políticas. Porém, não podemos esquecer que mesmo colocando a gestão enquanto possibilitadora da política, esta não pode ser considerada em um sentido estrito, como intervenção *a posteriori* e dependente da gestão. Assim, a definição de políticas educacionais passou também pelo tipo de gestão educacional em processo e, ambas deveriam ter sido interdependentes e estarem intrinsecamente relacionadas dentro do sistema educacional. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000).

Não será possível falar em gestão democrática na gestão de 1999 a 2004, mas em cumprimento das políticas nacionais, apenas. A Educação Infantil foi apenas parte da educação básica, mas não foi prioridade. Também a comunidade em momento algum foi consultada sobre qualquer implementação ou elaboração de alguma política voltada para essa etapa. Quando falamos em comunidade, falamos de pais, mães, associações de bairro, gestores, professoras e alunos, inclusive, ou, no mínimo os conselhos escolares e associações de bairros⁹⁴.

De acordo com informações da Chefe de Apoio à Gestão Democrática do DAE/SEMED, o Decreto municipal nº 5251 que institui a formação dos Conselhos Escolares nas escolas municipais data de 1993, tendo sido sua aprovação impulsionada pelos programas de descentralização de recursos federais iniciados na década de 1990. Segundo ela, hoje todas as escolas municipais que tenham acima de 50 alunos já têm seus Conselhos Escolares Organizados⁹⁵. No caso de escolas com menos de 50 alunos a SEMED organiza os conselhos escolares em forma de Consórcios, ou seja, reúnem-se cinco escolas e formam um único conselho escolar.

Iniciativas de gestão democrática com eleição de diretores na rede municipal também datam da década de 1990, mas atualmente é a Lei Complementar nº. 196, de 20 de novembro de 2004, que orienta o processo no município de Porto Velho, tendo sido aprovada no final da gestão municipal 1999/2004.

⁹⁴ Só para citar um exemplo de que não houve consulta alguma, em 1997 assumimos a vice-direção da Escola de Educação Infantil São Miguel, que foi criada em 1995 para atendimento a essa etapa. Quando em 1998 encaminhamos documentos oficiais para a SEMED nomeando-a como de Educação Infantil, fomos, já naquele período, informadas de que a escola também era de ensino fundamental. Teimamos muito, pois havia um decreto de criação. Sem qualquer consulta ou explicações e/ou justificativas por parte da SEMED, em 1999 um novo decreto de nomeação alterou o anterior, passando a escola a atender também ao ensino fundamental.

⁹⁵ Não podemos falar sobre a atuação dos Conselhos Escolares, já que este estudo não levantou informações a esse respeito. Assim, se atuantes ou não, e como atuam será tema para estudos posteriores.

Em dezembro daquele mesmo ano algumas escolas municipais realizaram a eleição de diretores. Não participaram desse processo as escolas que eram da rede estadual e haviam sido municipalizadas. Pela Lei, em 2007 deveria haver eleição novamente. No entanto, de acordo com informações prestadas pelo Programa de Gestão Democrática, como a Lei, em seu artigo 7º, define que as Eleições Diretas serão realizadas concomitantemente a cada três anos em todas as unidades da Rede Pública Municipal de Ensino e, também o artigo 10 define que “O titular da Secretaria Municipal de Educação procederá a nomeação dos Diretores e dos Vice-Diretores das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino observando a classificação e tipologia das escolas, para um mandato de 03 (três) anos, contados a partir de sua nomeação”, e, ainda, considerando que alguns pleitos não encerrariam em mesma data, e que até 2007 várias escolas foram criadas, o que implicaria no não cumprimento do art. 5º daquela Lei, a SEMED, com autorização do poder executivo municipal, reconduziu os diretores já eleitos e a eleição direta concomitantemente em todas as unidades da Rede Pública Municipal de Ensino será realizada em 2010.

Entendemos que as bases para a construção de uma gestão genuinamente democrática estão criadas, mas será preciso que esta seja realmente a intenção do poder público municipal, pois caso contrário, acordos, novas leis e novos decretos vão alterando as formas de gestão.

Conforme o Artigo 15 da LDB nº 9394/96 “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Neste caso, Paro (2002), conjugando com o pensamento de Santomé (2003) e Azevedo (2002), chama a atenção para que, em relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder – *que se dá na medida em que se possibilita aos destinatários dos serviços públicos sua participação efetiva (ou representativa) nas tomadas de decisão* - com desconcentração de tarefas. Também alerta que, em relação à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização.

Entendemos que ainda há muito mais desconcentração de poder, já que os programas são bem específicos e os destinatários dos serviços públicos, representados pelos membros dos conselhos escolares acabam tomando decisões a partir de decisões maiores sobre o que é melhor e possível. Os possíveis nem

sempre são definidos pelas escolas. Além disso, a gestão financeira caminha mais para o abandono que para a autonomia. Um exemplo disso são os recursos da merenda que, segundo as diretoras e professoras, são insuficientes, ou seja, dentro do que a gestão municipal considerou possível a comunidade poderá decidir o que comprar. E para isso sempre irá priorizar o mais barato, e, muitas vezes, não o melhor ou mais nutritivo, mas o que o recurso possibilita adquirir.

Será preciso buscar o que apontou Paro (2002), para quem os artigos 4º e 25 também estão relacionados com a gestão democrática da escola pública uma vez que dizem respeito à necessária adequação de recursos, materiais, de infraestrutura e recursos humanos para garantir os objetivos da escola pública⁹⁶. A escola, portanto, poderá servir-se desses importantes dispositivos como fundamento legal para reivindicações que visem, por exemplo, a solução dos problemas de classes superlotadas por uma relação adulto/criança minimamente condizente com as especificidades do trabalho pedagógico; também para os poucos recursos financeiros para a alimentação, que é inclusive problema de política nacional e não apenas local e ainda, para problemas de falta de materiais pedagógicos.

Consideramos, portanto, as orientações de Bordignon e Gracindo (2000, p. 148) para quem a gestão é um “processo político administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Para os autores a gestão democrática da educação requer, para além de simples “[...] mudanças nas estruturas organizacionais, mudanças de paradigmas que fundamentarão a construção de uma proposta educacional [...]”, e esta tanto em nível municipal, quanto em nível da escola. É importante para uma boa gestão que se quer democrática não desenvolver o projeto de gestão municipal ou o projeto político-pedagógico da escola guiado por idiosincrasias⁹⁷, mas conduzi-los a partir de um paradigma bem definido e coletivo.

Percebemos que o paradigma que garantirá a construção da escola cidadã, através de uma gestão democrática, cujos fundamentos são a autonomia, a

⁹⁶ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

⁹⁷ Também definida por Bordignon e Gracindo como “[...] maneira peculiar, singular, própria de cada um ver, sentir e interpretar os fatos e o mundo”. (Ibidem).

participação e a emancipação, poderá ser um *paradigma emergente*, conforme proposto por Bordignon e Gracindo (2000).

Vimos a partir dos dados coletados que a primeira gestão esteve muito mais voltada para um *paradigma racional positivista*, já que nesse paradigma “a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada, gerando daí as relações de verticalidade encontradas no interior das organizações (sistemas e escolas)” (p. 151). Tais relações não consideram que o processo pedagógico está perpassado pela intersubjetividade e que os fins da educação devem ter como fundamento a emancipação do sujeito. As idiossincrasias do secretário ou secretária de educação, do diretor ou diretora da escola foram os fundamentos da gestão 1999/2004.

Mesmo o secretário que nos concedeu entrevista e que pretendia fazer uma gestão mais democrática, segundo seus princípios enquanto sindicalista, não conseguiu muitos êxitos nesse processo. Ainda assim contribuiu significativamente para a aprovação da Lei que possibilitou um importante passo rumo à gestão democrática: a eleição de gestores escolares, embora esse não fosse o intuito da administração municipal daquele momento, conforme ele mesmo informou em entrevista. A decisão rumo à construção de uma gestão democrática e da regulamentação da eleição de diretores pode também ser considerada como uma idiossincrasia daquele secretário e não um projeto maior, da administração municipal. No entanto, a elaboração do documento contou com discussões que envolveram representações sociais e do poder executivo⁹⁸, e aquele era um instrumento desejado pelos educadores e educadoras e pela sociedade. Em 2004, ano em que a Lei foi aprovada, o secretário, nosso colaborador, não ocupava aquela pasta, mas continuou o processo de discussão que culminou na aprovação da Lei.

Os registros a partir dos relatórios de acompanhamento do PPA da segunda gestão (2005/2008) nos autorizam dizer que houve a construção de uma gestão mais voltada para um *paradigma emergente*, onde “[...] o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos, iguais e ao mesmo tempo diferentes”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 152). O papel dos gestores na gestão democrática demonstra que suas práticas devem ser tecnicamente competentes, mais relevantes socialmente, ética e politicamente comprometidos com o ser

⁹⁸ Falamos sobre a metodologia de elaboração da lei, pois participamos de reuniões para sua discussão, já que éramos do quadro de profissionais da educação lotadas na SEMED naquele ano.

humano. Isso pode ser verificado, ao menos em nível de discurso, tanto nas falas das diretoras das escolas - quando se mostraram comprometidas com a gestão e com os sujeitos dela participantes compostos pela comunidade extra e intra-escolar - quanto na fala da Secretária Municipal de Educação e chefe da DIEI.

A participação é um dos elementos mais relevantes da gestão democrática. No entanto, esta participação não pode ser consentida, precisa estar na base do processo. A participação permite aos cidadãos e cidadãs influenciar em decisões públicas, mas que seja uma autêntica, verdadeira participação. A participação representativa e direta na tomada de decisões não é suficiente para que se considere uma gestão democrática. É preciso que a comunidade assuma compromissos cotidianos com os princípios éticos, sociais, com práticas administrativas fundamentadas na legalidade, transparência e humanidade. O compromisso político, pedagógico, o trabalho coletivo e a competência técnica serão fundamentais, tanto em nível de gestão municipal quanto na gestão escolar.

De acordo com os relatórios e entrevistas realizadas com a secretária de educação da última gestão e com diretoras das escolas municipais, o período de 2006 a 2008 esteve mais aberto à participação social, considerando que foram realizadas conferências e várias oficinas que possibilitaram à comunidade escolar participar e opinar sobre os rumos da Educação Infantil municipal. No entanto, observamos na fala das professoras a presença de um descontentamento com as políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, com as políticas salariais bem como com a infra-estrutura física e pedagógica das escolas.

Essas insatisfações/satisfações e inadequações/adequações poderiam ser colocadas na avaliação das políticas públicas, pois uma gestão que se quer democrática requer também avaliação capaz de informar, de modo fundamentado e pertinente, a democratização tanto das deliberações e tomadas de decisão como da execução, avaliação e aprimoramento de tais decisões e práticas delas decorrentes.

A avaliação, para um *paradigma emergente*, opera como mediação em processos e práticas de gestão colegiada e participativa em todas as instâncias educacionais. Considera também a elaboração, implementação e avaliação como aspectos indissociáveis e interdependentes da gestão educacional. A avaliação tem, nesse princípio, uma função diagnóstica, oferecendo informações fundamentais para a tomada de decisão, tanto no processo de elaboração, quanto no processo de

desenvolvimento e acompanhamento visando a permanente correção dos rumos na direção da finalidade da educação. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000).

Na gestão municipal desenvolvida no período de 1999 a 2004 não há registro de momentos de avaliação das políticas de Educação Infantil, o que pode ser verificado a partir da análise do conteúdo dos documentos e das falas dos gestores, o que não é de se admirar, pois também não havia planejamento participativo e democrático para a tomada de decisões pelo poder público, representado pela SEMED.

Entretanto, entendemos que qualquer que seja a política educacional, a mesma não poderá prescindir da avaliação como mecanismo de ajuste e que deverá passar, necessariamente, por três momentos fundamentais, que numa abordagem de avaliação diagnóstica, formativa e dialógica (PERRENOUD, 1999; ROMÃO, 1999; BORDIGNON; GRACINDO, 2000; CHARLES HADJI, 2001), seriam: a avaliação inicial, avaliação no processo e avaliação final.

Na segunda gestão analisada (2005/2008) as falas da secretária de educação apontaram para a existência de avaliação das políticas públicas de modo geral, o que incluiu a Educação Infantil. A mesma informou que fazia o planejamento estratégico e que também fazia a avaliação desse planejamento, ou seja, das ações implementadas visando ajustar esse planejamento. Segundo ela, a SEMED fez avaliação inicial, processual e final.

A avaliação inicial é fundamental no processo de planejamento e definição de políticas, pois este é o momento de apontar o que está bom, o que precisa ser melhorado para se planejar, definir as metas e boas estratégias de operacionalização. A avaliação no processo é, sem dúvida, a que melhor resultado oferece, pois ocorre durante o desenvolvimento de uma ação, programa ou projeto.

Mas é preciso avaliar as ações em períodos alternados. O Plano Municipal ou as diretrizes gerais e específicas, as metas e os objetivos precisam ser avaliados continuamente, contando com a participação da comunidade implicada nas políticas. O processo de avaliação coletiva é fundamental, pois cada sujeito faz suas considerações de um lugar institucional e social diferente e todos os olhares vão rever as ações e possibilitar a construção de novas estratégias e propostas para os ajustes necessários ou para a sua continuidade.

Também a avaliação final tem seus efeitos muito positivos já que é o momento de fazer um balanço, verificar o que foi alcançado, o que ainda precisará

de intervenções e que será conteúdo para o novo planejamento. As avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) são exemplos dessa avaliação. Seus resultados precisam ser considerados no processo de avaliação das políticas públicas municipais. Também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que mede a qualidade da educação no Brasil é uma avaliação elaborada a partir de vários indicadores e que também precisa ser considerado na elaboração de políticas para a educação básica.

Assim, a avaliação das políticas públicas na perspectiva formativa não é algo que se possa fazer sem levar em conta os objetivos educacionais, e no caso da gestão municipal, os objetivos e metas, planos, projetos e ações definidos enquanto prioridades que foram traçadas para um determinado período. Ela precisa contribuir para a regulação dos processos de planejamento, implementação e desenvolvimento das políticas públicas.

Para Colares (2005, p. 1) mesmo com todas as dificuldades, entraves e limitações para o planejamento e desenvolvimento das políticas educacionais, é possível a implementação de ações que visem à melhoria da educação. Além disso, acreditamos que as políticas educacionais apresentam possibilidades de autonomia, tanto em suas formulações quanto na execução, seguindo um percurso de real descentralização, em sentido mais progressista e, ainda, que uma gestão democrática é possível e necessária.

Com Cury (2002), Bordignon e Gracindo (2000) vimos que na esfera constitucional têm-se, hoje, condições favoráveis à prática da gestão democrática, pois mesmo que o que se pretendia enquanto gestão democrática pelos movimentos sociais não tenha sido contemplado em sua totalidade, a regulação jurídico-legal se constitui em importante base para a efetivação da gestão democrática. Se não orienta, também não impede práticas de gestão democrática em que os sistemas de ensino possam fazer escolhas e optar por uma concepção própria de gestão e de avaliação de políticas públicas para a gestão da educação básica.

Longe de uma leitura ingênua da realidade que desconsidera as interferências positivas ou negativas das políticas nacionais, ressaltamos que, se não se pode mudar as grandes estruturas desfavoráveis às municipalidades, algumas decisões podem ser tomadas para que os municípios não sejam sugados por elas. As

possibilidades legais agregadas a outros fatores, como compromisso social, humanitário e coletivo possibilitarão mudanças nas estruturas municipais rumo a gestões mais democráticas com a elaboração de políticas públicas voltadas aos interesses e necessidades da sociedade.

7.2 A evidência do lugar ocupado pela Educação Infantil

Toda e qualquer ação educacional desenvolvida pela gestão municipal trouxe como slogan o tema da qualidade, tanto por uma gestão como pela outra. No caso da Educação Infantil não foi diferente. No entanto, tratando-se de crianças de 0 a 5/6 anos, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária (CAMPOS, 2006a). Nessa lógica será também necessário verificar até que ponto a educação infantil hoje desenvolvida e que alcança os vários segmentos sociais responde as exigências contemporâneas de aprendizagem e que respeite o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem enquanto seres humanos.

Ainda sobre a qualidade é importante observar a preocupação do Fórum Catarinense de Educação Infantil (2002), publicada pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2002). No texto, o Fórum destaca o problema da existência de um número significativo de instituições que atendem às crianças pequenas sem regulamentação e que, por isso também não são/estão incluídas nos levantamentos oficiais do MEC. Para o Fórum (2002, p. 27),

Isto se confirma quando se cruzam os dados do MEC x IBGE, constatando-se que muitas crianças são atendidas em instituições não cadastradas. A diferença de crianças freqüentando creche, pré-escola ou classe de alfabetização é de 26,03% nos dados do MEC x PNDA/IBGE.

Muitos estudos sobre o panorama da real situação do atendimento da população de zero a seis anos no Brasil, em seus Estados e Municípios, demonstram a existência de uma rede de atendimento informal, além de indicar que as condições sócio-econômica das famílias influenciam as chances de atendimento, reforçando os mecanismos de exclusão vivenciados por uma grande parcela da população.

Não levantamos esses dados, mas a história nos autoriza dizer que essa situação poderá também estar presente no Município de Porto Velho, haja vista a grande demanda por creches ainda presente.

O Fórum (MIEIB, 2002) aponta aspectos como projeto político-pedagógico, espaço físico, formação docente, recursos humanos e materiais, entre outros como fundamentais para a garantia da qualidade na educação infantil.

Em relação aos espaços físicos, Korczak (1997, p. 307), no século passado, já fazia ressalvas dizendo: “Quantas repreensões amargas fazemos às crianças [...] por causa dos erros cometidos pelo arquiteto! Quantas dificuldades, trabalhos suplementares e aborrecimento por causa das negligências do construtor!”.

Faria (1998, p. 95) ressalta que a organização do espaço numa pedagogia da educação infantil deve partir da diversidade cultural, pois este precisa ser versátil e flexível para que se “[...] garanta o direito à infância e conseqüentemente o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.)”. Considera que, “sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de educação infantil para as crianças pequenas de 0 a 6 anos, o espaço físico expressará a pedagogia adotada”.

Peter Moss⁹⁹ (2005) compreende não haver um único conceito, universal e objetivo de qualidade, pois qualquer definição de qualidade é fundamentada em valores, sendo específica a contextos. Ele questiona os trabalhos que discutem o conceito de qualidade vindo dos Estados Unidos, pois são fortemente influenciados por idéias modernistas, métodos positivistas e pela disciplina da psicologia do desenvolvimento. Esses trabalhos, segundo ele, entendem que existe uma realidade chamada qualidade, que é objetiva, real, universal, conhecida e mensurável, e que por isso, pode ser descoberta pelos especialistas que aplicam a tecnologia e o conhecimento corretos.

Assim, é preciso considerar outros aspectos para se pensar a qualidade. A questão entre diferentes identidades tem contribuído para a ênfase na necessidade de uma relativização de perspectivas na definição de padrões de atendimento educacional. Nesse sentido o autor entende que:

- a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;

⁹⁹ Em 1991 foi publicado o documento *Qualidade dos serviços às crianças: documento de discussão*, elaborado por integrantes da Rede Européia de Atendimento Infantil, coordenada por Peter Moss - Universidade de Londres. Mais recentemente os conceitos lá definidos foram ressignificados, considerando outros aspectos tais como a diversidade cultural, étnica e social. Este texto produzido para sua conferência no II Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI/2000).

- definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, idéias, conhecimentos e experiências;
- o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área;
- as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir, às vezes;
- definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo. (MOSS, 2005, p. 20-21)

Para o autor, é necessário “encontrar formas na qual o trabalho pedagógico real da instituição de educação infantil possa ser visível e sujeito a diálogo, confrontação e reflexão” (p. 24), pois para ele a compreensão poderá levar a formação de julgamentos e estes poderão conduzir à busca de acordos. Mas mesmo que não se chegue a acordos, diz o autor, isso não será problema, pois o processo de aprofundar o entendimento por si só já é fundamental.

Seria importante, segundo o autor, que esse processo de aprofundar o entendimento acontecesse mediado por um processo democrático sobre várias questões, que seriam: quem nós achamos que é a criança? Quais as finalidades das instituições para a criança pequena? Como entendemos o mundo no qual vivemos hoje? O que queremos para as nossas crianças, aqui e agora, e no futuro? (p. 24). Ao que acrescentamos: o que querem as nossas crianças, aqui e agora e no futuro?

Campos, Coelho e Cruz (2006, p. 17) contribuíram para a compreensão dessas considerações, e sintetizaram as conclusões desse debate sobre qualidade da educação, entendendo que:

- a) qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- b) depende do contexto;
- c) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- d) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

A partir dessas considerações e das ações desenvolvidas pela SEMED percebemos o real lugar ocupado pela Educação Infantil no contexto das políticas públicas de educação do município de Porto Velho em vários aspectos.

Nas Políticas de Financiamento

Em relação ao financiamento, do período de 1999 a 2004, verificamos que a aplicação de recursos foi muito pequena, e no período de 2005 a 2008 melhorou, porém ainda continuou inferior ao que se deveria aplicar.

O baixo investimento nessa etapa foi visível no período que recortamos para este estudo, pois os dados mostraram que dos recursos investidos em educação em 1999 apenas 0,05% dos valores vinculados à MDE foram destinados à Educação Infantil, o que não é representativo se considerarmos a situação social da população e a necessidade de creches e pré-escolas públicas. De 1999 a 2003 mais de 99% dos recursos vinculados à MDE foram aplicados no ensino fundamental e em outras modalidades que não a Educação Infantil.

No entanto, nota-se que em 2005 o investimento em Educação Infantil aumentou para 1,36% dos recursos da MDE e em 2008 chegou a 8,73%. Aumentou o número de matrículas na Educação Infantil e também subiu o percentual de recursos aplicados nessa etapa, pois o valor/aluno da rede municipal, conforme despesas na etapa e matrículas, também aumentou: de R\$ 5,36 (cinco reais e trinta e seis centavos) de despesas por aluno/ano em 1999, subiu para R\$ 400,00 (quatrocentos reais) de despesas por aluno/ano em 2006. Em 2008, somados os recursos do FUNDEB, a média de despesa por aluno/ano foi de R\$ 992,99 (novecentos e noventa e dois reais e noventa e nove centavos).

Por que o município investiu tão pouco em todos esses anos? Por que não investiu pelo menos o que a legislação possibilitava? As justificativas que encontramos não foram diferentes daquelas nacionalmente apontadas em várias pesquisas¹⁰⁰: necessidade de ampliação do ensino fundamental - que segundo pesquisas, muito mais voltada a dar respostas ao sistema capitalista e à produção de mão-de-obra; modelo de financiamento proposta pelo FUNDEF; e, ainda, ao pouco interesse do município para “brigar” pela ampliação dessa etapa (já que, como se sabe, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente apresentam bons amparos legais para isso), foram algumas das razões, embora não justificáveis

¹⁰⁰ Oliveira, 2001; Azevedo, 2002; Santomé, 2003; Píton, 2004; Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004, entre outras.

do ponto de vista social e democrático, para colocar o investimento à Educação Infantil em um lugar muito aquém das demais etapas da educação básica.

A partir de 2007, com a aprovação do FUNDEB, o município de Porto Velho teve que, obrigatoriamente, aplicar um percentual na Educação Infantil, mas em 2008 novamente não aplicou na etapa o mínimo recebido do FUNDEB.

A questão que se coloca é: será que a SEMED continuará penalizando a Educação Infantil? Isso porque, em 2008, quando apenas 66,66% dos alunos matriculados nessa etapa receberam os recursos do FUNDEB, a SEMED gastou com os 100% da educação infantil recursos inferiores aos 66,66% recebidos do Fundo, considerando o número de alunos matriculados no ano anterior. Observa-se que a lógica seria a de se complementar as despesas com o restante dos recursos da MDE não incluídos no FUNDEB, e, no entanto, a SEMED deixou de aplicar o total de recursos mínimos recebidos daquele fundo. Não temos dúvidas de que o motivo do não investimento, nem mesmo do mínimo, não foi por excesso de financeiro, mas a utilização dos recursos dessa etapa para outras despesas, que talvez até muito urgentes, mas tudo é muito urgente, toda a educação apresenta problemas urgentes. Provavelmente os tantos problemas apontados pelas professoras tivessem sido minimizados se um pouco mais de recursos, já previstos, fossem devidamente aplicados.

Nas Políticas de Atendimento e expansão de matrículas

Em relação às matrículas, o município nos últimos quatro anos vem tentando ampliar seu atendimento, porém suas ações ainda não foram e não são suficientes para uma cobertura significativa da população alvo dessas políticas. Os dados mostraram que houve avanço no atendimento, mas que poderia ter sido muito maior se a gestão anterior - 1999/2004 - tivesse investido mais em educação infantil, o que possibilitaria à gestão seguinte continuar com a política de ampliação, porém, partindo de um atendimento já ampliado.

No entanto, com o quase congelamento do atendimento e o retrocesso em relação à rede física no período de 1997 a 2004, o crescimento em números foi muito inferior à demanda. Considerando a cobertura das três redes (estadual, municipal e privada) de atendimento do Município de Porto Velho, tivemos em 1999, 2002, 2004 e 2008 um total de 11.932, 8.284, 10.474 e 12.430 matrículas, o que

equivale a um percentual de 22,08%, 15,33%, 19,38% e 33,14%, respectivamente, de cobertura total de matrículas de crianças com idade entre zero e cinco/seis anos, atendidas em creches e pré-escolas.

Analisando separadamente as matrículas na creche e pré-escola, temos para a creche: em 1999, 1.703 (5,58%), em 2002, 1.513 (4,96%), em 2004, 1.680 (5,51%) e em 2008, 2.489 (10,17%) de cobertura total incluindo as três redes, e para a pré-escola, nos mesmos anos: 10.229, 6.771, 8.794 e 9.941 matrículas, equivalente a 43,44%, 28,76%, 37,35% e 76,30%, respectivamente de cobertura total.

Essa queda na cobertura total da pré-escola de 1999 para 2004 deve-se, principalmente, ao fato de que o Estado diminuiu gradativamente seu atendimento e a prefeitura não ampliou o suficiente para pelo menos compensar o decréscimo da rede estadual. Além disso, a rede privada diminuiu consideravelmente o atendimento a partir de 2005. Em 2004 o atendimento à pré-escola pela rede privada somava 5.764 matrículas e em 2008 atendia apenas 2.214 matrículas das crianças com idade de quatro e cinco anos.

Na rede pública municipal a creche saiu de 295 matrículas em 1999, subiu para 466 em 2004, e para 1.191 em 2008, o que representou 0,97%, 1,53% e 4,86%, respectivamente, do percentual de crianças atendidas em relação à população total do município em idade escolar. Já a pré-escola, nos mesmos anos, saiu de 1.149 matrículas em 1999, subiu para 1.667 em 2004 e chegou em 6.825, representado um percentual de 4,88%, 7,08% e 52,38% respectivamente, do total da população de 4 a 5/6 anos atendida. Isso evidencia que houve pouca preocupação com o cumprimento das metas do PNE, já que legalmente é a rede pública municipal a responsável direta por este atendimento. Mas também evidencia que a partir de 2005 houve maior preocupação, pois nesse ano o município matriculou 23,32% da população com idade entre quatro e cinco anos. Ou seja, saiu de 1.667 matrículas em 2004 e saltou para 5.492 matrículas em 2005, na pré-escola.

Por essa razão, consideramos pertinente destacar que mesmo não atendendo suficientemente às metas do PNE e, muito menos à demanda social, o percentual de matrículas na Educação Infantil em relação ao total de matrículas na educação básica da rede pública municipal vem aumentando a partir de 2005: em 1999, do total das matrículas da rede pública municipal, a matrícula na Educação Infantil representava 7,74%, e em 2004, 6,26%. Houve, portanto, queda no percentual em

relação ao total. Apesar do número de matrículas ter aumentado, a rede municipal matriculou muito mais no ensino fundamental.

Em 2005, do total das matrículas da rede pública municipal, a Educação Infantil representava 17,14%, e em 2008 a matrícula nessa etapa já representava 20,60%. Por um lado houve de fato uma ampliação no número matrículas na Educação Infantil da rede pública municipal, mas, por outro, as séries iniciais do ensino fundamental quase se mantiveram sem ampliação e houve redução de 25,73% no atendimento às séries finais.

De qualquer forma, no período de 2005 a 2008 a Educação Infantil ocupou lugar de destaque no crescimento das matrículas da rede. Do ano de 2000 para 2004 o crescimento foi de somente 25,32% e de 2004 para 2008 cresceu o correspondente a 310,62%. Isso significou sair de 2.133 matrículas, em 2004, para 8.036 matrículas na etapa, em 2008.

Vimos que 31 escolas urbanas e oito escolas do campo atenderam à etapa de Educação Infantil em 2008. Das escolas urbanas, 14 trabalharam exclusivamente com Educação Infantil. A Secretária havia informado, em entrevista, que mesmo nas escolas que atendem também ao ensino fundamental, as salas de Educação Infantil são específicas, ou seja, são equipadas com mobiliário para atender somente à educação infantil. Também a coleta de dados empíricos junto às escolas nos evidenciou que há, hoje, um atendimento mais exclusivo à Educação Infantil, pois das 11 escolas municipais pesquisadas em 2009, sete atendiam especificamente a essa etapa e somente quatro atendiam também às séries iniciais.

Outro aspecto importante é que a SEMED, tem uma Proposta Política Pedagógica para Educação Infantil, publicada em 2008, construída coletivamente, conforme registros na própria proposta. Embora seu conteúdo não tenha sido objeto de nossa análise, consideramos a proposta um importante instrumento para a gestão da Educação Infantil municipal.

O aspecto pedagógico também foi evidenciado, pois mesmo considerando a falta de espaços adequados para o lazer e atividades livres, os dados informaram que as professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente, organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas. Além disso, tanto nas falas das professoras, como nas entrevistas com a Secretária e Chefe da DIEI da gestão

2005/2008 ficou evidenciado que as escolas são acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação em processos de supervisão e avaliação do desempenho da instituição¹⁰¹.

As escolas também confirmam que na prática do planejamento e avaliação criam-se condições para que as crianças possam manifestar suas opiniões. Uma das diretoras que participou do grupo focal também fez essa afirmação em relação à definição do cardápio. Segundo ela, em função da escolarização da merenda é possível ouvir as crianças sobre o que gostariam de comer, e desse modo, tentar aproximar a vontade com a necessidade e a possibilidade financeira. Mas, esse aspecto de construção de práticas democráticas desde a infância não poderá restringir-se à definição do cardápio. A sala de aula e demais atividades cotidianas da escola precisam contribuir e possibilitar essa construção e aprendizagem cotidianamente.

Entendemos, no entanto, que qualidade na Educação Infantil não significa apenas aumentar as matrículas ou ter uma única escola modelo e o restante do atendimento realizado em espaços totalmente inadequados e sem as condições mínimas. A qualidade pretendida considera vários aspectos, e dentre eles: o número de crianças matriculadas em relação ao número de crianças em potencial para a matrícula na etapa; o atendimento em tempo integral (10 horas diárias); a razão adulto/criança; a relação pessoal administrativo e de apoio suficiente para o número de matrículas e metros quadrados para a limpeza e manutenção; a infra-estrutura física e pedagógica das escolas e que contemple a acessibilidade; a formação profissional docente e dos demais funcionários adequada e especializada ao atendimento, inclusive, às crianças especiais; a proposta político-pedagógica para a educação infantil que contemple suas especificidades regionais e culturais; o atendimento com alimentação escolar suficiente, nutritiva e de qualidade; os espaços ao ar livre para atividades extra-classe, ou seja, infra-estrutura física e pedagógica adequadas às características das crianças.

Além desses, consideramos também necessários para a definição de qualidade, aspectos apontados em documentos oficiais, tais como os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; e, o

¹⁰¹ No entanto, também não foi objeto desse estudo o levantamento de como tem sido desenvolvido esse acompanhamento específico a cada unidade.

contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. A forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes, já que a cada direito do cidadão deve o Estado ter uma responsabilidade com sua viabilidade. (MEC/SEB, 2009, p. 11).

Nas Políticas de Valorização Profissional: formação, PCCS e condições de trabalho

Em pesquisa realizada sobre a formação e ocupação profissional de professoras de Educação Infantil (PACÍFICO, 2009) apontamos que, de acordo com Tardif e Raymond (2000), os últimos anos do século passado ou, mais precisamente, a partir dos anos de 1980, os pesquisadores norte-americanos produziram estudos sobre a formação docente, divulgados em suas literaturas, que vêm tratando os saberes que servem de suporte para a tarefa de ensinar, sendo estes saberes entendidos e organizados em duas categorias:

a) Sentido restrito:

[...] designa os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores. (p. 212).

b) Sentido amplo:

[...] designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.). (p. 212).

Para os autores, é a esse segundo significado que está ligada a sua própria concepção de saberes docentes.

Ainda conforme Tardif e Raymond (2000, p. 210), a experiência profissional e pessoal e a aprendizagem com os pares deve ser considerada para a construção dos saberes docentes, pois uma pessoa que ensina durante vários anos tem sua identidade confundida com ou carrega algo de sua atividade. Muito de sua existência

é caracterizada por sua atuação profissional. Portanto, nos tornamos professores e professoras a partir de nossa atuação e do que a ela incorporamos.

Tornar-se professor ou professora está relacionado ao tempo. Tempo de trabalho e de aprendizagem, pois “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Por essa lógica não seria possível acreditar que há um tempo de aprendizagem e um tempo do trabalho. Como vimos, no caso do magistério, a aprendizagem passa por um período de escolarização, mas esta deve ser articulada com uma formação prática, o que contraria uma racionalidade técnica do saber que supõe uma “[...] resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos [...]”, como a pesquisa em laboratórios, por exemplo.

Na visão de Tardif e Raymond (2000), ao contrário do que propõe a racionalidade técnica, as situações cotidianas e/ou práticas exigem que as/os trabalhadores, neste caso as/os docentes, desenvolvam ao longo do trabalho saberes gerados do próprio processo de trabalho e nele fundamentados. Concordamos com o autor quando afirma que justamente esses saberes exigem tempo, prática, experiência, hábito, entre outros.

É importante não negligenciar “[...] as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Zibetti (2005, p. 227)¹⁰² em discussão sobre a dimensão criadora dos saberes docentes, ressalta que esta

[...] não é fruto de inspiração momentânea ou capacidade herdada, mas é produto da combinação ou modificação de elementos que permitem a criação de algo novo sendo, portanto, influenciada pela riqueza de experiências, informações e conhecimentos apropriados pelos sujeitos. Nesse sentido, os saberes docentes podem apresentar uma dimensão criadora se os professores, de posse deste contexto, puderem articular, de forma inovadora, os conhecimentos e as experiências apropriadas ao longo de sua história de formação e atuação, recombinao-os de outra maneira em função das necessidades e possibilidades do cotidiano.

A autora propõe, fundamentada nos estudos de Magalhães (2004), que no processo de formação docente será fundamental diminuir a distância entre as

¹⁰² Zibetti (2005) discute o conceito de atividade criadora a partir dos estudos culturais de Vigotsky (2003) na análise do processo de alfabetização, a partir de pesquisa etnográfica.

instituições formadoras e as escolas de educação básica e que uma saída apontada nas pesquisas seria o trabalho colaborativo entre pesquisadores e docentes.

Tamboril (2005, p. 198), em pesquisa sobre as políticas para a formação docente em Porto Velho, considerou como necessário “[...] privilegiar a escola como um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes [...]” como condição essencial para a concretização de políticas educacionais propositivas.

Corroboramos com a autora que todo e qualquer sistema de educação para ser modificado, transformado e melhorado precisa estar sintonizado com a formação dos profissionais que atuam na educação, pois a formação docente é extremamente necessária para a efetivação das mudanças na educação em geral, e a escola constitui-se *lócus* da formação continuada e base da formação inicial.

Porém, ser espaço privilegiado para a sustentação da formação inicial não significa que a escola seja o único espaço formador a fundamentar a formação inicial, sustentando uma concepção pragmática de educação. Da mesma forma, não significa organizar acadêmicos e acadêmicas dos cursos de graduação para irem à escola, olhá-la e pouco enxergar e voltar para a Universidade falando do que falta à escola. É preciso, sim, evitar rupturas, bloqueios, visões puramente fenomênicas dos processos educativos, que não buscam a realidade concreta. A formação pedagógica para o magistério vai além da pura teoria ou prática pura. Não há a possibilidade de só uma ou outra. Os estudos sobre a vida cotidiana nos ajudam a pensar sobre isso. (HELLER, 1972).

Não nos esqueçamos que, no dizer de Charlot (2005, p. 91), “ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir”.

A partir desses aspectos precisamos pensar na autonomia docente que, no contexto da prática de ensino, poderá ser compreendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar e se equilibrar. A autonomia, nesta perspectiva, está relacionada com as pessoas com as quais se trabalha. Representa, conforme Contreras (2002), “[...] uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso.” (p.199).

Outro aspecto que precisa ser considerado na formação é a concepção de infância. Rocha (2008) aponta que as pesquisas mais recentes destacam a

importância da criança ser vista enquanto sujeito de direitos e produtora de conhecimento, onde o cuidar e o educar devem ser assegurados pelos profissionais. Segundo a autora, a criança aparece nas pesquisas como protagonista do ato educativo, pois não consta entre as produções acadêmicas nenhuma pesquisa que tivesse o docente como centro desse processo. A criança aparece como dotada de inúmeras potencialidades, que precisam e podem ser trabalhadas no ambiente escolar.

Porém, outras pesquisas também demonstram que as condições de formação no país não estão em consonância com a concepção de infância que se apresenta. Os estudos revelam que há uma grande necessidade, nos cursos de formação, de conteúdos específicos relativos à Educação Infantil, conteúdos esses que devem ser construídos dentro de uma perspectiva formativa cuja centralidade seja realmente a criança. (BREJO, 2007).

No entanto, tais propostas não nos pareceram presentes na formação desenvolvida pela SEMED no período de 1999 a 2008. A formação desenvolvida foi muito mais através de cursos pontuais, como a especialização em Educação Infantil, os encontros e oficinas, e ainda o estudo dos PCN's. No entanto, não nos pareceram inclinados ao trabalho colaborativo, conforme proposta estudada por Zibetti (2005).

Percebemos que no período de 1999 a 2005 a SEMED foi quase ausente em relação à formação dos docentes que atuavam na Educação Infantil, limitando-se a desenvolver o Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (Programa PCN's em Ação) da Educação Infantil.

A preocupação em termos de ações voltadas para a formação dos docentes da Educação Infantil começou a se acentuar a partir de 2006 com formação voltada para a escolarização (formação inicial) e aperfeiçoamento (formação continuada). Enquanto formação inicial destaca-se que não houve projeto da SEMED/Prefeitura, mas apenas a adesão da SEMED para o desenvolvimento do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).

De modo geral, no período de 1999 a 2008, a formação continuada foi desenvolvida a partir de Programas Nacionais implementados na rede municipal - como foi o caso do *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: PCN em Ação* - e de programas desenvolvidos pela própria SEMED, como o caso do *Projeto*

de Formação Continuada Revivificar a Educação Infantil e do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, em parceria com a Fundação RIOMAR e UNIR.

Em 1999 a prefeitura contava com número bem reduzido de docentes (no total eram 66 lotados na educação infantil) e, destes, 60% tinham apenas o ensino médio magistério, 20% com ensino médio sem magistério e ainda, 9% de docentes com ensino fundamental incompleto.

De 1999 para o ano de 2008 houve significativa alteração no número total de docentes atuando na Educação Infantil: saiu de 66 para 337 docentes. Também uma diferença considerável no quantitativo de docentes com licenciatura. Se em 1999 havia apenas um docente lotado na Educação Infantil com licenciatura (2%), em 2008 havia 145 docentes, representando 43% do total de docentes da Educação Infantil com formação em nível superior e 52% com nível médio (magistério). Não se pode negar que houve um salto na qualidade em relação à formação docente (escolarização).

Ressaltamos, no entanto, que nem sempre a formação em graduação/licenciatura é em Pedagogia. Há casos isolados de professoras com licenciatura em Letras, Geografia ou História que atuam na Educação Infantil. Há ainda casos de Psicólogas que também atuam na etapa, pois como não há um quadro específico para a educação infantil e como essas licenciaturas, exceto psicologia, foram oferecidas pelo PROHACAP, há a probabilidade de que professoras que inclusive já atuavam na Educação Infantil tenham feito esses cursos, mas podem, em função de alguns fatores e dentre eles a rotatividade entre escolas, estarem atuando novamente nessa etapa.

Porém, a valorização profissional envolve não apenas a formação, mas o Plano de Carreira, Cargos e Salários e as condições de trabalho na escola.

No caso do PCCS, em relação aos salários (vencimento básico) o valor ainda é baixo. Em 2002, um docente com nível superior recebia por 20h, 25h e 40h semanais de trabalho R\$ 256,00, R\$ 315,00 e R\$ 512,00, respectivamente, e em 2008 recebia R\$ 434,00, R\$ 552,00 e R\$ 884,00. Em 2010, com a aprovação da Lei Complementar nº 360, os salários aparentemente foram ajustados. No entanto, como as gratificações poderiam ser incorporadas para a formação do piso salarial nacional, a proposta não nos pareceu tão atrativa, embora esteja garantido, legalmente e, de fato, o Piso Salarial Nacional para o magistério da Educação

Básica. Atualmente um docente com 20h, 25h e 40h semanais de trabalho terá como vencimento, excetuando-se gratificações, R\$ 712,46, R\$ 890,57 e R\$ 1.424,91, respectivamente.

Quanto às gratificações por formação continuada, esta foi colocada no Art. 21 da Lei nº 360 de 04 de setembro de 2009 e comprova a queixa das professoras e diretoras de que perderam vantagens, já que em PCCS anteriores os cursos de aperfeiçoamento que faziam, quando somados e completando 300 horas, aos seus salários eram acrescidos alguns percentuais. Todavia o artigo 21 diz que “As gratificações pela especialização *lato sensu*, pela titularidade de mestrado e de doutorado corresponderão a 17% (dezessete por cento), 30% (trinta por cento) e 50% (cinquenta por cento) do vencimento, respectivamente”, não sendo acumuláveis.

Observamos, a partir das diversas vozes, que as docentes possuem uma formação que lhes possibilitem planejar, avaliar e aprimorar seus registros e reorientarem suas práticas. Esses aspectos apareceram nas falas das diretoras e professoras que participaram do grupo focal. O uso de portfólios pode ser um exemplo de como fazem o acompanhamento. No entanto, nem todas as escolas afirmam que as professoras fazem registros da prática educativa sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo, embora tenha sido apresentado como realidade em nove das 13 escolas pesquisadas.

De acordo com as informações prestadas pela escola e nas falas apresentadas pelas professoras nos grupos focais, há bom relacionamento e interação entre escolas e famílias, sendo todas as famílias bem acolhidas e conhecidas pelas professoras, no entanto, este é um aspecto que pede pesquisas e, preferencialmente, do tipo etnográfico, com períodos em campo, na escola, pois somente as falas ou as respostas em levantamentos não poderão servir de parâmetro, de nossa parte, para tal evidência, pois há diferentes modos de considerar esse aspecto como bom ou ruim, a depender das concepções que sustentam as práticas cotidianas de cada educador ou educadora.

Foi possível verificar que as escolas municipais possuem o mínimo: o caso de salas de aula conforme o número de turmas que atendem, cozinha, despensa para a guarda dos gêneros alimentícios, banheiros fora das salas para meninos e meninas, conforme mostraram os dados levantados. Porém, não o mínimo necessário.

Acrescentamos que deveriam contar com um pátio coberto para a locomoção das crianças, dos/das funcionários/as e familiares, brinquedoteca e quadra.

O parque infantil foi informado como existente em nove das 13 escolas, o que pedagogicamente consideramos fundamental, pois demonstra preocupação com os aspectos inerentes ao desenvolvimento infantil. No entanto, as professoras de algumas escolas apontam os mesmos como inadequados aos espaços disponíveis pela escola para montá-los.

Outra ausência nas escolas é a área verde, pois apenas cinco unidades escolares afirmaram contar com esse espaço, e as que informaram, geralmente possuem apenas algumas árvores.

Também em seis, das escolas pesquisadas, não há espaços e equipamentos acessíveis às crianças com necessidades especiais que estejam em conformidade com o que sugere o Decreto Lei nº 5.296/2004 e banheiros nas salas de aula ainda não é realidade nem para a metade das escolas pesquisadas; e banheiro para os funcionários há na maioria, mas ainda não em todas as escolas de Educação Infantil. No entanto, a literatura disponível, inclusive os documentos oficiais, aponta que espaços e mobiliários são fundamentais ao processo de construção de esquemas necessários ao desenvolvimento psicológico e motor da criança.

No Atendimento às Metas do PNE/2001

Outro objetivo deste estudo, que complementa e acompanha os demais, foi evidenciar se o Município de Porto Velho vinha cumprindo as prerrogativas legais nacionais, e mais especificamente as metas propostas pelo PNE, que definiram o atendimento a ser realizado às crianças da primeira etapa da educação básica. Apresentamos a análise que fizemos a partir dos dados levantados sobre o cumprimento ou não dessas metas do PNE até o ano de 2008¹⁰³.

a) Meta 1 – Parcialmente Atendida.

A meta de “ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6

¹⁰³ As metas que não foram destacadas e que aparecem na análise são de responsabilidade, principalmente, do MEC ou de outros órgãos, não sendo, portanto, o seu cumprimento, de iniciativa e/ou responsabilidade única da SEMED. Não as destacamos, pois nossas análises pautaram-se em dados da área educacional.

anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década da educação, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% de 4 e 5 anos” não foi cumprida no prazo, pelo menos para a meta de atendimento para o ano de 2006. Nesse ano o município, incluindo as três redes, atendia somente 47,60% das matrículas das crianças de 4 e 5 anos. No entanto, quase a atingiu totalmente em 2008, quando alcançou o patamar de 76,30%. A meta de atendimento geral das crianças de zero a 3 anos – creche, ficou aquém: em 2006 atendia somente 7,55% dessa população.

A Constituição Federal de 1988, por meio da EC nº 59/2009, já garante a universalização, obrigatoriedade e gratuidade da educação pré-escolar, para que se efetive até o ano de 2016, contudo será preciso muito esforço para isso, evitando-se novamente o investimento somente na pré-escola, não investindo na creche em função da obrigatoriedade daquela.

b) Metas 3, 4 e 13 – Não Atendidas.

Identificamos o não atendimento de outras três metas. Uma é a meta 3 que propõe que “A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos [...]” neste PNE; igualmente a meta 4, que propõe a adaptação dos prédios de educação infantil para que, em cinco anos, todos estejam conforme os padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.

Algumas das escolas criadas a partir de 2006, sejam elas novas construções ou escolas municipalizadas, fizeram parte de nossa amostragem e evidenciaram essa ausência. Algumas escolas poderão¹⁰⁴ até atender, mas a meta é clara e não se refere a algumas escolas. Ressalta-se que o próprio MEC, que deveria elaborar no prazo de um ano padrões mínimos de qualidade, só foi cumprir a meta com a publicação do documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil”, em 2006. A tarefa de casa não foi cumprida e, se consideramos que as políticas nacionais exercem influência sobre as locais, a ausência de políticas e de definições nacionais também influi nas tomadas de decisões dos estados e municipalidades.

¹⁰⁴ Não podemos afirmar de forma geral, pois levantamos dados por amostragem. Porém, se considerarmos as 13 escolas pesquisadas, nenhuma, de fato, atende totalmente.

A meta 13, que implica na garantia de padrões mínimos de infra-estrutura, também não foi totalmente cumprida até 2008, conforme levantamento feito junto a 13 escolas municipais. De acordo com as informações da amostragem, as escolas ainda não atendem a todos os itens de infra-estrutura e os equipamentos e mobiliários não são totalmente adequados às necessidades das crianças.

c) Metas 5 e 7 - Parcialmente Atendidas.

Estas metas referem-se à formação docente e dos demais profissionais da educação e, pelos dados que levantamos foram quase cumpridas: o município atingiu, em 2008, 52% das professoras com habilitação em magistério e 43 das professoras com habilitação em nível superior. Entretanto havia, em 2008, um docente com ensino fundamental incompleto, lotado na Educação Infantil, e outra com apenas o ensino fundamental completo.

Já a formação docente a partir de programas especiais, embora ainda haja a presença de docentes não habilitados na etapa, foi meta cumprida, pois a prefeitura desenvolveu o PROHACAP, PROFORMAÇÃO e PROINFANTIL e, mesmo que apenas o último fosse específico para essa etapa, alguns docentes lotados na Educação Infantil, segundo o secretário da gestão 1999/2004 também fizeram o curso de Licenciatura em Pedagogia. Outros que fizeram os dois primeiros programas, mesmo não atuando na Educação Infantil tanto antes como durante o curso, acabaram sendo lotados na etapa da Educação Infantil em função da rotatividade e lotação nas escolas. Todavia, se há docentes sem formação em nível superior, ainda há que se investir na formação dos mesmos.

d) Meta 6 – Parcialmente Atendida.

Quanto à meta de admitir, a partir de 2001, somente docentes habilitados, preferencialmente nível superior, a prefeitura vem cumprindo, com exceção do campo, onde às vezes não há candidatos com essa formação dispostos a trabalhar na região, conforme informou a secretária de educação da gestão 2005/2008, o que implica, geralmente em abertura de contratos por prazo determinado (temporários) e, geralmente, sem muita exigência de formação adequada.

Isso, sem dúvida, é um problema, pois se estamos falando em educação com qualidade para todos e todas, implica na garantia de, no mínimo, professores qualificados para atuar, não importa a localização. Entendendo-se que a formação é

um dos componentes para a garantia da qualidade, ao se aceitar que para a região do campo pode-se abrir mão dessa exigência, também se está dizendo, mesmo que implicitamente, que para a região onde estão os camponeses, ribeirinhos e indígenas, não é necessário uma educação de qualidade.

Diante de tantas dificuldades enfrentadas pela educação no campo o que a SEMED não poderia abrir mão seria da contratação de docentes com a formação adequada. Evidente que há docentes querendo atuar no campo, mas é preciso diferenciar também o incentivo. Sem incentivo a educação do campo cai na velha história do “amor” e doação. É preciso sim, paixão pela educação, amor, respeito, sentimento de humanidade pelo ser humano, mas o profissional da educação precisa de valorização e, a depender de algumas condições, incentivo financeiro. Isso, evidente, já considerando um salário digno que todas e todos os profissionais deveriam receber.

e) Meta 8 – Parcialmente Atendida.

A meta que previa a definição de política para a Educação Infantil no âmbito dos municípios até 2003, não foi cumprida dentro do prazo. A Proposta Política Pedagógica para a Educação Infantil foi concluída somente em 2008. Isso já é fundamental, pois coloca essa etapa como parte, realmente, da educação básica, com um projeto pensado e elaborado especificamente para a Educação Infantil. No entanto, há ainda ressalvas, pois não há uma política claramente definida, com a definição de objetivos, metas e estratégias que vise a ampliação e atendimento com qualidade. Espera-se que o PME garanta esses aspectos. Todavia, a Proposta Político-pedagógica garante a essa etapa da educação básica lugar nas políticas municipais.

f) Meta 9 - Totalmente Atendida.

O levantamento realizado junto às 13 escolas evidenciou que as mesmas já possuem seus PPP's. Assim, podemos dizer que a meta de, até 2004, as escolas construírem seus PPP's para a Educação Infantil foi cumprida até 2008.

g) Meta 12 - Parcialmente Atendida.

A meta que visa garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da

colaboração financeira da União e dos Estados está sendo atendida, mas há queixas por parte das diretoras e professoras de que o recurso é insuficiente, pois o valor aluno não cobre as despesas básicas com os gêneros alimentícios.

A partir das entrevistas junto às diretoras vimos que a saída de algumas escolas é participar de outros programas de apoio nutricional, mas sabemos que esse não poderá ser o critério, já que “outros programas” não são para todas as escolas. Outro problema acarretado pelo baixo valor per capita/aluno para a merenda escolar é que, como apontaram as diretoras, as mesmas resistem muito para abrir novas turmas em uma escola, pois como o valor é repassado à escola pelo número de crianças do ano anterior haverá problemas de falta de alimentação no ano da ampliação. Para evitar esse problema a regra é não ampliar as matrículas na escola ou fazer o mínimo possível.

h) Meta 15 - Totalmente Atendida.

As classes de alfabetização que deveriam ser extintas até o ano de 2001, só deixaram de aparecer no censo escolar da rede municipal em 2004, mas de qualquer forma, o Ensino Fundamental de nove anos já foi regulamentado pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Velho, no ano de 2006, através da Lei Complementar nº 267, de 24 de outubro de 2006, que reorganiza o Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho.

i) Meta 16 - Totalmente Atendida.

A meta que previa que os municípios deveriam implantar, até 2001, conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos, foi cumprida, pois desde o ano de 1993 as escolas já vinham criando seus Conselhos Escolares. Hoje todas as escolas municipais, segundo informações da SEMED, já possuem o Conselho Escolar.

j) Meta 18 - Parcialmente Atendida.

O atendimento em tempo integral às crianças de 0 a 6 anos ainda não é realidade. Do pequeno percentual de atendimento realizado pela SEMED às

crianças de 0 a 3 anos, uma parcela é integral e as demais crianças são atendidas em apenas um turno.

k) Meta 19 - Não Atendida.

Quanto a estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade, que era meta para o ano de 2001, nem mesmo o MEC atendeu neste prazo, pois os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil (2006) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, Volumes 1 e 2) só foram divulgados em 2006. A SEMED ainda não elaborou os seus.

l) Meta 21 - Não Atendida.

A meta que previa que o município deveria assegurar que, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, não vinculados ao FUNDEF, fossem aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil não foi cumprida. De 1999 a 2004 o investimento foi inferior a 1%; em 2005 o investimento começou a subir, mas, com exceção de 2007, em que a previsão de cobertura com os recursos do FUNDEB era para apenas 33% das matrículas, até 2008 tanto os 10% (enquanto FUNDEF) como a quota proporcional do FUNDEB não foram totalmente investidos na etapa. Isso mostra o quanto a Educação Infantil foi pouco levada a sério nesse período, principalmente de 1999 a 2004, pois sem recursos não haveria, e não há a possibilidade de atender com qualidade nos termos em que já defendemos aqui, e que já foram defendidos pelo próprio MEC.

Os dados nos autorizam afirmar que em função da pouca atenção e da não priorização do atendimento à Educação Infantil, que trouxe como consequência um período (1999/2004) de reduzida ampliação de matrículas na rede municipal e redução ou estagnação de matrículas nas redes estadual¹⁰⁵ e particular, o município chegou em 2008 sem cumprir parte das metas do PNE, pois a soma das metas parcialmente atendidas e não atendidas resultam em número maior que as metas totalmente atendidas. E não é demais lembrar que essas metas não são o necessário, seriam o possível em dado momento.

¹⁰⁵ Exceto o atendimento à creche pela rede estadual que foi ampliado em 120% no período de 1999 a 2004.

Ressaltamos que na análise da não priorização da Educação Infantil deve-se considerar, conforme já apontamos a influência negativa do FUNDEF na indução da redução de investimentos na Educação Infantil por parte das municipalidades bem como a não colaboração do Estado e Governo Federal na ampliação do atendimento a essa etapa. A rede estadual deixou de atender momentaneamente o maior número de crianças da Educação Infantil e a prefeitura não conseguiu abarcar aquela demanda não mais atendida pelo Estado.

É importante observar que se o município apresenta necessidades técnicas e financeiras a União e o Estado têm a responsabilidade de exercer ação supletiva conforme colocado no PNE (BRASIL, 2001, p. 64, Meta 25). A base legal para isso são os artigos 30, inciso VI, e 211, parágrafo 1º, no qual se fundamenta o PNE e, este, também sendo base legal para a reivindicação pelo Município. Se este não o fez ou não o fizer, deduz-se que, ou não precisa, pois está respondendo às necessidades e garantindo o direito, ou, não considera tal atendimento como necessário.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES



Fotos: Juracy Pacifico

Figura 13: Fotos de Crianças da Educação Infantil/Porto Velho/RO - 2001 e 2004

Na definição das políticas públicas espera-se que o município planeje e desenvolva várias ações que, juntas, integrem um programa de governo. No caso específico da Educação Infantil, a SEMED atua na definição das políticas públicas de atendimento a essa etapa da educação básica a partir de seus recursos disponíveis, dentre eles, o poder decisório. Espera-se também que considere a memória da sociedade no momento da definição, implementação ou desativação de políticas públicas. (AZEVEDO, 1997).

Neste estudo, em que analisamos as políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de Porto Velho-RO, com foco na rede municipal de ensino, os dados evidenciaram que em alguns aspectos e momentos houve o distanciamento do poder público e de suas políticas sociais dos anseios da comunidade, alvo das ações.

O desenvolvimento dos capítulos, principalmente dos capítulos 4, 5, 6 e 7, demonstra que o objetivo geral desta investigação - analisar as políticas públicas de atendimento à Educação Infantil desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho/RO, no período de 1999 a 2008 - foi alcançado e as perguntas iniciais foram respondidas.

Assim sendo, a tese construída ao longo desse percurso é a de que o atendimento à Educação Infantil na rede municipal ocupou diferentes lugares no período de 1999 a 2008, tanto enquanto retórica quanto na efetivação de ações, dependendo da gestão e do contexto. Todavia, em nenhum desses lugares a primeira etapa da educação básica foi qualitativamente ampliada.

a) Na primeira gestão analisada, a Educação Infantil foi descaracterizada para garantir a ampliação do ensino fundamental, mesmo que essa política não estivesse explicitada nos PPA's. Este *lugar de etapa da educação básica considerada menos importante* foi observado tanto nas políticas de financiamento e de formação quanto de expansão do atendimento desenvolvidas e implementadas pela SEMED, evidenciando uma tendência nacional em função das políticas nacionais de financiamento. Nessa primeira gestão, nem mesmo enquanto discurso a Educação Infantil foi destaque. Além disso, as ações desenvolvidas bem como a ausência de outras que deveriam ser elaboradas nos autorizaram a completar essa tese afirmando que nesse período, *a defesa da Educação Infantil não se colocava*, haja vista as creches permanecerem todo o período sob a coordenação da Secretaria

Municipal de Ação Comunitária e as crianças de seis anos serem atendidas como ensino fundamental.

b) Na segunda gestão analisada, a Educação Infantil *ocupou um lugar de destaque, tanto no discurso quanto nas políticas implementadas, e foi também considerada necessária para a formação e desenvolvimento das crianças*. No rol das ações voltadas à educação no PPA 2006/2009 a educação infantil contou com metas e ações programadas, além de aporte financeiro para desenvolvê-las. Ações de formação docente, expansão do atendimento, de ampliação da rede física, envolvendo a construção de escolas e a formalização de convênios com escolas da rede privada, elaboração da proposta Político-Pedagógica para a etapa e realização da I Conferência Municipal de Educação Infantil, representaram um diferencial, nessa gestão, no atendimento à primeira etapa da educação básica, porém não o suficiente em termos qualitativos.

Isso posto, concluímos que para a consolidação da Educação Infantil de qualidade será necessário priorização dessa etapa com definição clara de metas e a ampliação dos recursos financeiros, tanto para a expansão e aparelhagem de escolas, como para as despesas de manutenção e desenvolvimento dessa etapa.

Destarte, considerando os lugares ocupados pela primeira etapa da Educação Básica no contexto das políticas públicas do município de Porto Velho, e nossa certeza de que sem recursos financeiros dificilmente se fará a expansão qualitativa da Educação Infantil, seremos mais propositivas em relação ao lugar que a Educação Infantil deverá ocupar no rol das políticas públicas municipais.

Arriscar-nos-emos em algumas assertivas no sentido de apontar considerações que nos possibilitem sairmos do lugar de constatação e de denúncia e assumirmos o lugar de indicação de possibilidades ou do anúncio. Deste modo, de todo o retrato da escola de educação infantil municipal que apresentamos nos capítulos anteriores tentaremos evidenciar o que precisa ser melhorado para o alcance da qualidade da Educação Infantil na forma como colocamos neste estudo.

Numa perspectiva piagetiana e freireana, sonhar sonhos *possíveis* nos parece *necessário* nesse momento, entendendo o necessário como o que não pode não ser, mas deve ser.

Muitas ações seriam necessárias para que a Educação Infantil atendesse a um padrão mínimo de qualidade. Contudo, o necessário não é o real de hoje e às vezes não será possível alcançá-lo de forma direta, mas trilhando diferentes

caminhos. Parece-nos que este é o caso atual da Educação Infantil, no município de Porto Velho.

O necessário é que haja escolas com atendimento público, de qualidade, gratuito e integral para todas as crianças, ou, no mínimo, para aquelas que suas famílias assim o desejarem. No entanto, esta é uma meta que, pelo visto, está distante, porém não impossível, necessitando para isso mais objetividade e priorização na definição das políticas públicas educacionais, já que até o momento o lugar ocupado pela Educação Infantil, mesmo com os avanços dos últimos anos, foi o da subjetividade da negligência, tanto nas políticas nacionais quanto municipais, uma vez que ainda são insuficientes para a garantia de padrões mínimos de qualidade, até mesmo para as crianças que já estão na escola.

Deste modo, nossa defesa caminha no sentido de que serão fundamentais, no mínimo, três aspectos: colocar a Educação Infantil no rol das prioridades educacionais, definir claramente suas metas e, principalmente, definir as fontes de financiamento. Sem esses três aspectos (prioridade, metas e financiamento) a ampliação do atendimento e a qualidade, a nosso ver, terão poucas chances de viabilização.

É necessário abandonar no planejamento, tanto nacional quanto municipal, a ilusão que consiste na definição de metas sem apontar objetivamente de onde sairão os recursos para financiá-las, tornando-as inatingíveis. Não precisamos de melhor prova sobre isso do que o PNE/2001, que apresentou metas, mesmo que não ideais, mas consideradas possíveis naquele momento, e que nem assim foram alcançadas por falta de recursos para o financiamento das mesmas, haja vista que todas as que indicavam fontes de financiamento foram vetadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, evidenciando-se que metas e mais metas poderiam ser previstas, desde que não impactassem legal e objetivamente em recursos financeiros públicos.

Pelo exposto até aqui, fica-nos a certeza de que será preciso investir mais na Educação Infantil e priorizá-la com recursos suficientes. Todos os aspectos que implicam na qualidade da educação infantil, do lugar que ainda ocupa, são dependentes de aportes financeiros. A expansão depende da rede física e de equipamentos, de quadro profissional qualificado (docentes e não docentes), de merenda escolar, de recursos pedagógicos, de despesas mensais de custeio com a manutenção das escolas, enfim, mais crianças, mais despesas. Não dá para falsear

ou fazer arranjos que só aumentam números (e mesmo assim, insuficientes) e evidenciam que para pobres a educação também poderá ser pobre, negando um direito, a todas (independente de situação econômica), ao acesso à Educação Infantil de qualidade.

Parafraseando Freire (2000), esse investimento terá sentido, pois o será em nome de uma razão valiosa, um ideal, um sonho além do risco, que é a infância e a garantia de seus direitos conquistados, mas que precisam ser materializados possibilitando às crianças uma vida e desenvolvimento mais saudáveis tanto físico, emocional, afetivo, cognitivo, psíquico quanto social, através dos benefícios da educação.

Os dados sobre as ações desenvolvidas, a abrangência do atendimento e do financiamento e as informações que levantamos na amostra nos revelaram que as dificuldades que se apresentam para se chegar a um patamar melhor na Educação Infantil, com mais qualidade e equidade, ainda são muitas e apresentam desafios, que para os mais céticos, quase intransponíveis.

Os principais desafios, apontados pelos dados, ainda são: a valorização da carreira do magistério, incluindo plano de carreira digno e atrativo, formação inicial e continuada, e condições dignas de trabalho, conforme propôs Tamboril (2005) em estudo sobre políticas públicas para a formação docente no Município de Porto Velho; o financiamento e a gestão da educação, que precisam ser entendidos como passos iniciais para as demais condições; infra-estrutura física das escolas, com destaque especial para os espaços e materiais que valorizem e que ao mesmo tempo possibilitem o lúdico e o movimento; o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para as escolas públicas de educação básica e inclusive de educação superior, pois lá são inicialmente formados os docentes.

As proposições formuladas, a seguir, em relação ao financiamento, acesso e permanência na escola de Educação Infantil, à formação e valorização profissional dos trabalhadores e trabalhadoras em educação e às instituições formadoras, foram construídas, fundamentadas e possíveis a partir dos dados apresentados neste estudo e das contribuições de pesquisas desenvolvidas por vários autores e autoras já citadas no desenvolvimento desta tese. Igualmente, consideramos o estudo que apresenta o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), com a definição de padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional, desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que foi o principal produto do Termo de

Cooperação firmado entre a Câmara de Educação Básica do CNE e a Campanha em 5 de novembro de 2008, e que resultou na elaboração do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Seguem, portanto, nossas proposições:

a) Em relação ao financiamento

Em consideração ao observado nos dados apresentados sobre o financiamento da educação (Cap. V), onde demonstramos que a SEMED não investiu na Educação Infantil os recursos da MDE, orientados, inclusive, pelo PNE/2001 (10% não incluídos no FUNDEF), bem como também não aplicou todos os recursos do FUNDEB recebidos para esta etapa, em 2008, torna-se imprescindível que os gestores apliquem o que determina a Lei, para que os recursos do FUNDEB, repassados em razão do número de matrículas, sejam investidos totalmente nas etapas e modalidades para as quais foram recebidos, evitando-se utilizar recursos de uma etapa ou modalidade em outra, mas buscar outras fontes e formas de suprir as necessidades financeiras.

O que apontamos nesse estudo sobre financiamento já é consenso em estudos de vários autores, dentre eles Carreira e Pinto (2007), de que sem alterar as formas de financiamento, ampliando os recursos, será difícil falar em qualidade, incluindo nesta a ampliação do atendimento. Deste modo, para que as melhorias apontadas neste estudo sejam efetivadas torna-se imprescindível, além da aplicação do que preconiza a legislação em vigor, que sejam revistos e ampliados os percentuais constitucionais vinculados à educação, considerando-se a insuficiência dos atuais. Uma revisão que contemplasse todos os entes federados: União, estados e municípios. Deste modo, acreditamos que uma possibilidade será a ampliação da vinculação da União, dos atuais 18%, para 25%, o que representaria 7% de acréscimo; e, para os estados e municípios, ampliar de 25% para 30%, da arrecadação de todos os impostos.

Além desse primeiro passo, que é alterar para mais, a vinculação de recursos para a MDE, será também imprescindível que se destinem à Educação Infantil, nos primeiros cinco anos após alterações propostas no parágrafo anterior, em caráter emergencial, 5% dos recursos vinculados, tanto na esfera federal como na municipal, e 3% na esfera estadual (para colaborar com os municípios), sendo 50% desse valor investido em construção de escolas e 50% em despesas de custeio.

Com essas alterações será possível a ampliação do atendimento à creche e universalização do atendimento à pré-escola, conforme determinação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, além das reais possibilidades de melhoria em toda a Educação Básica, considerando que a rede estadual teria mais recursos para ampliar a oferta de ensino fundamental e médio, possibilitando ao município priorizar o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental e à educação infantil.

Também será interessante incluir no orçamento do município um percentual de, no mínimo, 2% dos recursos da MDE, não incluídos no FUNDEB, para custear despesas com construção de escolas para a Educação Infantil, a ser aplicado, prioritariamente, na complementação de recursos de convênio com a União destinados à construção e aparelhagem de Escolas de Educação Infantil.

É fundamental que se esclareça como de fato se efetivará o regime de colaboração, para evitar o jogo de empurra-empurra. É preciso que se defina o que, e quanto, no caso da Educação Infantil, compete a cada esfera administrativa, inclusive ao governo federal, bem como no atendimento ao ensino fundamental, pois agora, com a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 a escolarização de crianças de 4 e 5 e dos 15 aos 17 anos também passou a ser obrigatória, ou seja, da pré-escola ao ensino médio, e isso implicará na oferta obrigatória de educação para todas as crianças dessas idades, gradativamente, até o ano de 2016 (EC nº 59 de 11/11/2009, Art. 6º).

Se por um lado a rede estadual deverá oferecer o ensino médio obrigatório, também o município deverá oferecer, obrigatoriamente, educação pré-escolar para todas as crianças, que é uma educação imprescindível, como vimos, mas não é barata. Entendemos, portanto, que esse regime de colaboração não poderá ficar assim, tão flexível, na dependência do Estado em decidir se colabora ou não, pois se o FUNDEF não conseguiu regular esse aspecto, também o FUNDEB, elaborado a partir da mesma metodologia, não conseguirá.

Valorizamos a contagem populacional e outros dados do censo do IBGE como um dos pontos de partida para a definição de alguns aspectos das políticas públicas. Deste modo, entendemos ser de fundamental relevância que os dados em relação à população, levantados através do censo do IBGE/2010, sejam disponibilizados ainda em 2010, ou, no máximo no início de 2011, pois servirão para o planejamento das metas de Educação Infantil de modo geral, e para a priorização

de construção de escolas de educação infantil nos bairros mais populosos da cidade e distritos e/ou nas áreas do campo, ribeirinhas e indígenas.

Igualmente imperativo é que o município defina um Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) como documento necessário para o financiamento da Educação Infantil. O documento poderá ser parâmetro para a captação de recursos junto ao FNDE para aquisição de terrenos, construção e aparelhagem de prédios escolares para a etapa garantindo a qualidade proposta hoje pelo Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Por fim, o Conselho do FUNDEB, conforme sua especificidade vista no Capítulo V desta tese, tem a importante função de proceder ao acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito de cada esfera Municipal, Estadual ou Federal e que, mesmo não sendo uma unidade administrativa do Governo, conforme parágrafo 7º do Art. 24, o mesmo deverá atuar de forma independente, mas também harmônica com os órgãos da Administração Pública local. Desta forma, é importante que a SEMED possibilite as condições para que o mesmo desenvolva as tantas atribuições a ele destinadas, conforme Lei 11.494/2007, mas que não vem sendo desenvolvidas com o rigor necessário a um mecanismo de controle social. O lugar de conselheiro ou conselheira demanda reuniões, estudo e análise de relatórios e elaboração de pareceres consistentes sobre as análises desenvolvidas.

b) Em relação ao acesso e permanência na escola de Educação Infantil: qualidade, gestão democrática e avaliação

Vimos que vários estudos¹⁰⁶ têm apontado significativa preocupação com a garantia da efetivação dos direitos das crianças à educação infantil anunciados na legislação, indicando que ainda não se conseguiu solucionar aspectos fundamentais: a qualidade no atendimento realizado e atender à demanda potencial. Além disso, as reformas educacionais viabilizadas nos anos de 1990, e não alteradas até início dos anos 2000, articuladas principalmente aos organismos multilaterais, aumentaram os processos de exclusão social, principalmente em consequência do

¹⁰⁶ Craidy (2005); Kramer (1992); Zabalza (1998); Cury (1998); Rosemberg (2003); Campos (1999; 2005); Arelaro (2000); Peter Moss (2002; 20050); Corrêa (2003); Campos, Coelho e Cruz (2006), dentre outros.

financiamento da educação para a primeira infância, o que veio a dificultar e inviabilizar a concretização da expansão da Educação Infantil.

Observamos que a questão do que é legal e real pede pesquisas bem singulares para evitar que se caia no abstracionismo pedagógico (AZANHA, 1992), com análises macro, que são importantes, mas que sozinhas não dão conta de apontar as características e especificidades de cada realidade, o que será possível a partir de um estudo voltado mais à realidade local e à escola.

No entanto, os vários estudos têm apontado que além de ser direito da criança, a educação infantil é direito da família e também uma necessidade da vida atual, na qual homens e mulheres precisam participar da vida social em igualdade de direitos, a questão da qualidade está cada vez mais em discussão. As crianças precisam, além do direito de estar na escola, ter uma educação que responda às suas necessidades vitais, emocionais, sociais, culturais e psicomotoras de desenvolvimento. Contudo, a questão colocada refere-se a como garantir essa educação de qualidade.

Vimos no capítulo VII que essas mesmas pesquisas¹⁰⁷ investigaram sobre o conceito de qualidade na Educação Infantil e que ambas precisam ser consideradas na definição das políticas públicas para essa etapa. Se não é possível estabelecermos um conceito universal para a questão da qualidade (e nem é bom que se faça), esta também não está livre de considerações fundamentais, como as sintetizadas por Campos, Coelho e Cruz (2006), concluindo que a qualidade é um conceito socialmente construído e sujeito às constantes negociações, pois é dependente do contexto e baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Tais aspectos necessariamente deverão ser colocados na pauta da definição de critérios de qualidade, pois tal definição está, no dizer das autoras, constantemente tencionada por essas diferentes perspectivas.

Os estudos de Carreira e Pinto (2007)¹⁰⁸ consideram que para pensar a qualidade numa perspectiva democrática, ou seja, escola infantil de qualidade para todos e todas os/as que a ela queiram ter acesso, faz-se necessário começar pela discussão do conceito de eficiência. Neste caso, para os autores, as perguntas principais seriam: “que eficiência garante uma qualidade que não seja só para

¹⁰⁷ Incluímos ainda, além das já citadas, outros estudos apontados no capítulo VII: Korczak (1997); MIEIB (2002; CAMPOS, 2006^a); e, Carreira e Pinto (2007).

¹⁰⁸ Custo-Aluno-Qualidade Inicial: ruma à educação pública de qualidade no Brasil.

poucos? Qual seria um patamar mínimo [...] digno de respeito, de direitos, para uma educação humanista, tolerante, não racista, não sexista e estendida a todos?”. (p. 22).

Carreira e Pinto (2007) apontam ainda a questão dos recursos financeiros, no sentido de saber como ampliá-los para que respondam aos desafios das metas do PNE, além de que, pensar uma educação de qualidade remete a definir o que se quer da educação, ou seja, quais são os seus fins, o que deve ensinar e desenvolver, e isso implica em um projeto maior, um projeto de sociedade. E, nesse sentido, qualidade não é conceito neutro: o que se considera qualidade estará necessariamente carregado de idéias, valores e princípios. Há ainda que se considerar a participação de segmentos sociais no debate educacional que tem trazido significativas contribuições para a temática da qualidade numa perspectiva democrática, como apontamos no Capítulo II desta tese.

Não menos importante será que os projetos de construção de escolas considerem em sua formulação: as metas do PNE que se encerra neste ano de 2010 e do PNE que entrará em vigor em 2011 para os próximos 10 anos; as orientações dos documentos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, Volumes 1 e 2), e Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (MEC/SEB, 2009), além do Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Conforme Angotti (2006), os documentos oficiais são fundamentais para a conquista, de fato, do direito das crianças e suas famílias a uma educação de qualidade, pois delineiam a infância como momento singular e que precisa de atenção especial. A autora, em análise às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999), aprovadas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação, ressalta que este documento apresenta a criança em sua individualidade, como ser social e cidadã, que é produto da, mas que também produz cultura.

A criança é apresentada e reconhecida por esse instrumento legal enquanto ser que se constituiu em patamares claros de individualidade, expressão de singularidade da pessoa a ser formada, que seguirá sendo constituída por diferentes elementos que lhe permitirão identidade própria; é apresentada enquanto ser social, sendo-lhe necessários a aprendizagem e o desenvolvimento da vida em sociedade, em comunidade, fundamentando-se por comportamentos condizentes com a busca do bem comum; apresenta-se, ainda, enquanto ser político, cidadã em permanente contexto de atuação histórico. [...] a criança [...] produto de uma dada

cultura, mas de também considerá-la [...] produtora da mesma [...].
(ANGOTTI, 2006, p. 20).

Os documentos que orientam os parâmetros de qualidade para a Educação Infantil partem desse conceito de criança e, por isso, na ausência de algo melhor, sua observância é necessária na definição das políticas locais, que implicam inclusive em projetos de construção de escolas para a ampliação da rede física.

Vimos, neste estudo, que há ausência nas escolas de Educação Infantil de aspectos essenciais para a educação das crianças. Por essa razão faz-se necessário que em todas as escolas haja parque infantil, área verde, brinquedoteca e sala de leitura e/ou biblioteca com tamanho e com materiais adequados ao número de crianças e às suas características e necessidades, garantindo-se, ainda, a acessibilidade a todas, em todos os espaços. No caso de brinquedoteca, a carta enviada ao Ministro da Educação em 29/07/2010 pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI, 2010) lembra que “A ausência de brinquedos na educação infantil se equipara à não existência de livro didático no ensino fundamental”. Depois, como imaginar encontrar alunos lá no ensino fundamental, leitores, produtores de textos e que saibam e/ou que tenham autonomia para irem a uma biblioteca pegar um livro ou pesquisar algo, se se incentiva e se mostra a necessidade desses espaços somente lá, no ensino fundamental?

A escola de Educação Infantil, além de tantos aspectos importantes para a vida e desenvolvimento das crianças, deve ajudar essas mesmas crianças a diferenciarem, não pela fala, mas pela ação, o que é ser aluno, o papel do aluno. E isso é possível de se fazer, mas de forma lúdica e real. Não é porque as crianças na educação infantil adoram as brincadeiras de faz-de-conta que também a escola deverá fazer de conta que tem os espaços adequados. A fantasia da criança existe exatamente porque há algo de real que copia enquanto forma para daí criar e recriar o mundo. E não estamos falando em práticas conteudistas a partir de modelos já criados pela escola fundamental, mas de espaços necessários que, inclusive, a escola fundamental, às vezes, não sabe ainda utilizar muito bem.

Quando falamos da necessidade de se pensar em propostas necessárias e possíveis, entendemos que os convênios com escolas particulares, comunitárias e confessionais para o atendimento à Educação Infantil precisam ser extintos, mesmo que de forma gradativa, pois essas instituições cumprem um papel social, e assumem com deficiência o papel do Estado. Por outro lado, quando a gestão

municipal faz esse tipo de convênio sua intenção é atender um maior número de crianças com menor custo, e isso implica em diminuir também a qualidade. Nesse sentido, sem negar a contribuição dessas instituições na oferta, inclusive respeitando as normatizações e padrões de qualidade definidos pelos órgãos públicos, devemos considerar que não podem substituir o atendimento público já que somente este poderá possibilitar a democratização do acesso, sendo este o dever do Estado. As instituições filantrópicas e comunitárias nos parecem que existem porque o poder público não conseguiu ainda transformar um direito constitucional em realidade objetivada em escolas, vagas e manutenção.

Consideramos também importante que as escolas de Educação Infantil mantenham essa característica: de serem Escolas de Educação Infantil, sendo oferecido em uma mesma escola turmas de creche e pré-escola, evitando-se a segmentação entre as duas, mesmo que com a delimitação de espaços para repouso das crianças menores. Pode-se inclusive, manter a organização mais comum hoje na rede municipal que é a formação de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, séries iniciais, tratando-se de escolas que abrangem a infância toda, pois todos os recursos de infra-estrutura física e pedagógica necessários para as crianças de zero a cinco anos também são fundamentais para as crianças de seis a dez anos. Apesar de que, bem sabemos, quando se atende a Educação Infantil e ensino fundamental em mesma escola, à primeira necessidade por vagas no ensino fundamental diminuem-se turmas da Educação Infantil para acomodá-lo, pois esse é o caminho mais fácil e menos dispendioso. Talvez esse seja o único problema na manutenção das duas etapas juntas.

Para a melhoria da qualidade da educação de modo geral será também necessário que a gestão democrática seja mantida, aperfeiçoada e ampliada e/ou garantida na gestão macro e micro das Secretarias de Educação, o que inclui todas as escolas públicas que oferecem qualquer uma das etapas da Educação Básica.

c) Referente à formação, valorização profissional dos trabalhadores e trabalhadoras em educação e instituições formadoras

Em trabalho desenvolvido por Rocha (2008) sobre as pesquisas na área de formação continuada, vimos que a mesma observou que um problema comum apontado nos estudos é que os currículos voltados à formação continuada não

ensinam de maneira lúdica e criativa os estudantes e que, conseqüentemente, o profissional, na maioria das vezes, também não o faz ao atuar junto às crianças.

Também foi possível perceber, a partir dos estudos da autora, que as pesquisas apontam para a presença de uma racionalidade técnica no processo formativo inicial, onde o acadêmico e a acadêmica estudam a teoria para depois colocá-la em prática. Sabemos que essa transposição didática não acontece assim. É preciso que enquanto estudante vivencie as práticas escolares buscando apreendê-las, nelas intervir na tentativa de criar, inclusive, novas possibilidades didáticas. Freire (1997) já escreveu que a teoria sem prática é teorismo e a prática sem teoria é praticismo. Dessa forma, os cursos de formação precisam avançar no sentido de que teoria e prática formem uma unidade indissociável, expressando-se como ação-reflexão-ação, ação transformadora.

Apontamos como alternativas para se pensar a formação docente os estudos desenvolvidos por vários autores e autoras e também apresentados sinteticamente no capítulo VII¹⁰⁹, em que alguns apresentam os problemas da formação inicial e continuada e outros apontam, em função disso, possibilidades de organização da formação docente, tanto inicial como continuada.

Acreditamos que alterações nas políticas de formação precisam ser pensadas, dentre elas a criação, na carreira do magistério, no âmbito da categoria “Profissionais da educação” dos cargos de Docente para o Magistério da Educação Infantil e Docente para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tornando-se duas carreiras distintas, com ingresso através de concursos públicos de provas e títulos, com exigência de formação mínima em Pedagogia - licenciatura. Essa medida poderia evitar muitos problemas hoje presentes, sendo um deles o de que o docente obriga-se a fazer todos os cursos de capacitação, considerando que poderá mudar de etapa de atuação em qualquer momento ou no ano seguinte; outro, é que, se não há tantos recursos, é preciso evitar oferecer toda formação para todos e todas as profissionais. Desta forma, a SEMED poderia potencializar melhor os recursos na formação continuada de quadros para a atuação em cada etapa, entre outros.

A rede pública municipal também poderia propor a definição, por opção do servidor e servidora já pertencente ao quadro de docentes da SEMED e com

¹⁰⁹ Tardif e Raymond (2000); Contreras (2002); Zibetti (2005); Tamboril (2005); Charlot (2005) e Brejo (2007).

formação que atenda a legislação vigente, do quadro de profissionais para atuação na educação infantil de modo que, mesmo havendo a rotatividade entre escolas, a/o profissional continuará atuando na primeira etapa da Educação Básica.

Outro aspecto fundamental será a elevação dos contratos de trabalho de 20h, 25h e atualmente de 30h, para 40 horas, garantindo tempo para o planejamento e estudo remunerados, além de maior renda ao docente, o que impactará positivamente. Se 2/3 dessa carga horária, como propõe a Lei que institui o Piso Salarial Nacional, for destinada ao trabalho direto com as crianças/alunos, o docente teria, no mínimo, 13 horas semanais para estudo e planejamento remunerados. Como pensar em educação infantil de tempo integral com contratos de 20, 25 e 30 horas? Cada turno trabalha, no mínimo, cinco horas diárias com as crianças comprometendo 25 horas semanais. E como fica o planejamento acompanhado do estudo individual e coletivo, tão importantes para o projeto escolar, além da participação em outras atividades curriculares e pedagógicas? E o tempo remunerado para a formação continuada? É preciso pensar melhor sobre essa questão.

A formação inicial presencial precisa ser garantida também para todas as/os docentes que já estão atuando na Educação Infantil, mas que ainda não possuem a formação em nível superior. Não que esta seja garantia de qualidade, mas é um dos aspectos e também direito do trabalhador. Se as instituições superiores avançarem rumo à formação docente do profissional da educação infantil, poderão se constituir em importantes aliadas da qualidade, inclusive pela possibilidade de também as professoras passarem a exigir mais da escola e do poder executivo.

Entendemos que também a formação continuada e gratuita em cursos específicos para essa etapa, em nível de aperfeiçoamento e de especialização (pós-graduação *lato sensu*), precisa ser garantida para docentes lotados na Educação Infantil, privilegiando, no desenvolvimento, a análise de suas práticas e dos conhecimentos já produzidos que visem à melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Pensamos ser necessário evitar ao máximo o docente participar de vários cursos de formação oferecidos pela SEMED em mesmo período, pois essa foi realidade observada nos estudos de Tamboril (2005). Isso implicará, para a SEMED, em lugar de oferecer vários cursos diferentes em curto espaço de tempo, que desenvolva bons cursos sendo oferecidos em horários que de fato contemplem os

docentes. Isso porque o docente que está em sala de aula, trabalhando, já não dispõe de muito tempo para realizar um curso de formação, seja inicial ou continuada, e dependerá de muito esforço para que o faça com o mínimo de qualidade. Caso participe de mais de um curso ao mesmo tempo, e também ao mesmo tempo, continuar trabalhando, não há como duvidar de que a qualidade dessa formação estará comprometida e, principalmente, no caso do magistério da educação infantil, em que a maioria docente ainda é composta por mulheres e que geralmente acumulam o trabalho doméstico como uma segunda ou terceira jornada de trabalho.

A SEMED precisará, para conseguir ajustar seus quadros, somente admitir, ou seja, contratar docentes para a educação infantil, com formação mínima em Pedagogia - licenciatura. Assim poderá investir mais em formação continuada, mas não na escolarização e sim, aperfeiçoamento continuado.

Ressaltamos nossa proposta, fundamentada nos autores e autoras já citados, de que a formação continuada será melhor quando for de fato continuada, ou seja, quando possibilitar ao/à docente, ao passo em que estuda relacionar e refletir sobre o trabalho que desenvolve, com a possibilidade de melhorá-lo, alterá-lo, modificá-lo qualitativamente, considerando principalmente os aspectos relacionados à qualidade na Educação Infantil, conforme apontamos. Os cursos pontuais que geralmente são desenvolvidos fora da escola e/ou na própria escola não são um mal em si, mas não dão conta da problemática cotidiana e nem da reflexão sobre a prática. Eles precisam ser revistos em sua proposta teórico-metodológica.

Aspecto igualmente emblemático é o número de crianças de Educação Infantil em sala de aula. No entanto, considerando a dificuldade de aquisição de espaços físicos e o custo para a construção e aparelhamento dessas escolas, e ainda a demanda em potencial para a Educação Infantil, entendemos que uma saída será manter o número de alunos já definidos na legislação municipal para as turmas de educação infantil, porém garantir a obrigatoriedade de duas professoras com formação em nível superior - Pedagogia-licenciatura - para cada turma de educação infantil - creche e pré-escola. A necessidade de duas professoras já está justificada em função de que crianças pequenas não podem ficar sozinhas em momento algum ou se colocará a vida das mesmas em riscos de acidentes, sejam estes causados por elas mesmas ou por objetos e colegas. Mas estamos também nos referindo ao fato de que para a educação de crianças menores o trabalho compartilhado em sala

de aula também deverá ser interessante, desde o planejamento até o desenvolvimento deste em sala de aula com as crianças. A possibilidade de um trabalho em parceria e de reflexão contínua sobre a prática certamente estará possibilitada.

Também precisamos destacar que, em função da necessidade de formação integral das crianças há hoje a compreensão de que a educação acontece em todos os lugares e espaços onde são possíveis as trocas e as interações entre sujeitos e meio e, que todos e todas na escola participam desse processo educativo, todos os servidores da escola, docentes e não docentes, necessitam de formação para além de seus campos de atuação, e por isso, programas de formação continuada (aperfeiçoamento) precisam ser planejados e desenvolvidos com todas e todos os profissionais da educação que atuam nas escolas de educação infantil, inclusive com boa base sobre a Educação Infantil enquanto direito da criança e de suas famílias, sobre a infância e o desenvolvimento infantil, além de estudos sobre a cultura local (bairro) e, principalmente, considera que esses profissionais também precisam ser ouvidos e respeitados em seus saberes. É importante salientar que os não docentes muito tem a contribuir desde a elaboração até a implementação de políticas públicas.

Mais especificamente à formação inicial para a docência, defendemos a educação presencial como a mais capaz e com maiores possibilidades de garantia de uma boa formação para o magistério da educação básica, pois sem o acompanhamento presencial, respeitando-se o tempo de práticas pedagógicas em parceria com as escolas e estágios será muito difícil melhorar a formação inicial.

E ainda, que os cursos de Pedagogia – licenciatura deveriam definir em seus projetos uma ênfase à formação de docentes para a atuação na Educação Infantil, com carga horária de estágio de, no mínimo, 300 horas específicas para essa etapa. Nossa preocupação com o estágio curricular caminha no sentido do que defende Oliveira (2005, p. 37) para quem o trabalho direto com a criança é o principal, mas a “formação do professor deve garantir não só o trabalho direto com a criança, como também a sua participação na equipe escolar, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da escola”. Não basta passar pela escola. É preciso vivenciar e analisar a escola e suas práticas pedagógicas, ensinar e aprender com ela.

É fundamental que os cursos de Pedagogia – licenciatura tenham um laboratório de práticas pedagógicas e de produção de materiais, para que os acadêmicos e acadêmicas contem com um espaço e equipamentos para a vivência e produção de materiais pedagógicos enquanto processo formativo que os capacitem ainda mais para o desenvolvimento do trabalho nas escolas.

Em função das especificidades inerentes à formação das crianças, é necessário valorizar nos currículos de formação docente – Pedagogia-licenciatura, o estudo teórico e prático sobre: arte, música, teatro, brincadeiras, jogos infantis, com produção de materiais, inclusive audiovisuais que possam contribuir com a formação acadêmica e com a prática em sala de aula. Esse trabalho e estudo não se fazem com as sobras de cargas horárias de algumas disciplinas, mas requer carga horária suficiente para isso. A realidade ainda presente nos cursos de Pedagogia é a de 160 horas para trabalhar “tudo” sobre, para e com a Educação Infantil. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos mais modernos, como audiovisuais e computadores, é algo que também precisa fazer parte da formação docente, assim como o planejamento, a organização de rotinas diárias, evitando-se, ou a falta de planejamento, com a cultura do improviso, ou o planejamento de rotinas rígidas. Ao contrário, é fundamental a construção de conhecimentos também necessários ao trabalho docente, como a valorização da antecipação e a flexibilização das rotinas diárias.

Outro aspecto fundamental é o estudo aprofundado sobre as várias deficiências. Pensamos em uma carga horária mínima de 300 horas nos cursos de formação docente com essa finalidade, no sentido de garantir a compreensão, pelo acadêmico e acadêmica, das deficiências mais comuns na escola, bem como sobre metodologias e estratégias didáticas voltadas para as especificidades de cada deficiência. Assim, é importante que a Universidade tome essa responsabilidade como de formação inicial, pois quando o docente é lotado na escola não terá a possibilidade de aceitar ou não uma determinada turma por que a mesma contém alunos com alguma deficiência. Terá que assumir, e até onde sabemos essa é uma política nacional e, portanto, não somente de responsabilidade individual, da docente. É preciso, portanto, que essa política que entendemos ser fundamental para a inclusão das crianças garantindo, a elas e as demais, oportunidades de terem mais e melhores possibilidades de convivências e aprendizagens com as diferenças continue avançando qualitativamente.

Por parte das instituições formadoras, as universidades, será necessário investir recursos no desenvolvimento de pesquisas em parceria com o sistema municipal de educação, visando à produção de metodologias e materiais para a educação infantil, de forma que atenda às necessidades das escolas e seus contextos (geográficos, culturais, sociais, econômicos, etc) e às especificidades das crianças.

Enquanto aspecto local, a Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho, precisa democratizar o acesso ao curso de Pedagogia, com oferecimento de turma de Pedagogia no turno noturno, preferencialmente voltada para a Educação Infantil, de forma que seja ampliado o acesso à formação docente para a educação nessa etapa em instituição pública.

Quando relacionamos os aspectos que precisam ser revistos na definição de políticas locais e nacionais e quando percebemos que tantos outros ainda poderiam ser colocados nesse rol, nos vemos diante da certeza de que são muitos os motivos a mostrar que a luta pela Educação Infantil deve ser constante e a qualidade dessa educação é aspecto fundamental, mas ainda um sonho que precisa ser transformado em realidade.

Uma das conquistas mais recentes foi a inclusão das creches dentro do financiamento da educação básica, o que trouxe novas expectativas em relação à qualidade, mas que por outro lado não significa o fim da busca, pois os dados mostraram que com apenas os recursos do FUNDEB não se terá no município e nem no país equidade na Educação Infantil, já que as ausências são muitas e, conseqüências, entre outras, das desigualdades econômicas, sociais, regionais além da coexistência de abundância e miséria, dos desperdícios e das faltas, da conquista e da negação de direitos.

Evidentemente que o modelo de desenvolvimento adotado no país desde os seus primórdios (e pelo efeito dominó dos modelos econômicos e políticas de outros países) traz como conseqüência a marginalização e a exclusão social. Tal modelo promove as desigualdades sociais e ele próprio acaba explicando a necessidade de políticas assistencialistas. Tais políticas que, não sendo bem-vindas, diríamos, são necessárias, pois as necessidades humanas imediatas não podem esperar: a realidade é bem perversa quando o assunto é pobreza e/ou miséria.

A escola ainda é uma possibilidade de vida melhor e crescimento saudável para muitas crianças e a primeira etapa da educação básica, que representa o

primeiro contato com a escola, precisa ser inesquecível, marcada por vivências prazerosas e de aprendizagens significativas para as crianças.

Partindo do princípio de que a Educação Infantil é fundamental para a formação individual e coletiva/social das crianças, e que também contribui para que essas mesmas crianças tenham maiores possibilidades de sucesso no ensino fundamental, consideramos que a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 é mais um importante reconhecimento social do direito à educação a que tem todas as crianças. Esperamos que a legislação e a realidade não continuem divorciadas, o que é prática muito comum, mas que sejam reunidos esforços para que não vire letra morta. (CAMPOS, 2005).

Mas como já dissemos, e não é demais ressaltar, sem recursos não se possibilita a educação, nem sem qualidade, quanto mais com qualidade numa perspectiva democrática. A política social precisa estar integrada à política econômica e não representar as sobras dessa última, pois não é possível compreender os êxitos econômicos, a elevação do Produto Interno Bruto se estes não representarem investimentos sociais. E ainda, de forma alguma as políticas sociais de assistência às famílias e à infância devem promover o descuido com a política de educação infantil ou vice-versa.

A criança hoje, com suas especificidades, potencialidades, cultural e socialmente diferente, precisa de atenção responsável por parte do Estado, para que, independente de sua situação econômica, encontre na escola tudo o que lhe é de direito: cuidados, em relação à sua idade, proteção, respeito, carinho, possibilidade de ricas trocas cognitivas e culturais com colegas de diferentes idades, incluindo os adultos, espaço para criar, inventar, construir e testar hipóteses, ser feliz. Ou, no dizer de Bujes (2001), não podem faltar aspectos fundamentais para um saudável desenvolvimento infantil, como o lugar para a emoção, para o desenvolvimento da sensibilidade, da humanização do ser (que é humano, mas que precisa humanizar-se), e, ainda, o lugar da curiosidade deve ser garantido, assim como da investigação.

Como destacamos neste estudo, a Educação Infantil que pretendemos, a necessária e com qualidade social, vai além do aumento de matrículas, mas o inclui, pois entendemos que “Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio!”, como já anunciou Gentili (1995, p. 177). Precisamos continuar com o sonho de uma vida melhor e com educação infantil pública, gratuita e de qualidade para todas as

crianças, mas sabendo que quem mais é afetado sem a gratuidade são as crianças mais pobres, pois são elas que ficam à margem da escola, já que as crianças das classes médias e altas têm seus direitos garantidos, mesmo que seja pela iniciativa privada.

Consideramos, nesse sentido, o que disse Paulo Freire (1992, p. 91-92), nos alertando para o fato de que

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...]. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança [...]. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo [...] seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, o nega.

Se não acreditarmos no determinismo nem na linearidade da história, mas em processo dialético, haverá possibilidades, mas será preciso buscá-las. Deste modo, sem deixar de atender a educação básica de modo geral e outros setores sociais, atender com prioridade a Educação Infantil, pois as crianças são do hoje, são do agora, e suas vidas não podem esperar. O futuro começa com o hoje e não no futuro. O tempo das crianças é o tempo presente. Amanhã elas não serão mais crianças e precisarão da memória de uma infância saudável, feliz, com aprendizagens significativas e com sólidos conteúdos sociais, éticos, morais, ecológicos e humanitários para continuar a vida social e individual, conteúdos esses que a Escola de Educação Infantil de boa qualidade poderá possibilitar. Entendemos que tais desafios precisam ser considerados na definição de políticas públicas, tanto em âmbito nacional como estadual e municipal e que o sonho precisará materializar-se, enquanto possibilidade, nas metas, objetivos, estratégias e no financiamento das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ANDRADE, M. V. B. **Cem Anos de Pré-Escola Pública Paulista: a história de sua expansão e descentralização-1896-1996**. f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 1997.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: Para Que, Para Quem e Por Quê**. In: _____. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?** como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez; IPF, 2002. v. 8.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, ;NCAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (org). **O cenário educacional no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARRETCHE, M. O mito da descentralização como indutor de maior democratização e eficiência das políticas públicas. In VIANA, M. L. W.; GERSCHMAN, S. **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Rio de Janeiro. Ed. FIOCRUZ, 1997. p. 127-152.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

AZEVEDO, J. M. L. de. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, N. B. H. **Exploração e levantamento dos rios Anary e Machadinho**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, Chefe da Comissão, pelo Capitão de Engenharia Nicolau Bueno Horta Barbosa, ajudante da Comissão. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, Rua da Quitanda, 74, 1922.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1995.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: nº 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003, p. 53-65.

_____. A educação infantil no contexto das políticas públicas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Set /Out /Nov /Dez 2003, nº 24, p. 53-65.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BECKER, F. da R. A educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47, 2008, p. 141-155.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, LTD, 1994.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema do ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, M. das G. A. **Uma nova perspectiva no ensino da Pré-Escola Saul Bennesby**. 1994. 68f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 1994.

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional n. 53 de 19/12/2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009**. Brasília: 2009.

_____. Congresso Nacional. **Lei Complementar de Responsabilidade Fiscal, Lei nº 101**, de 4 de maio de 2000. Brasília: 2000.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 11.494 de 20/06/2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2007.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20/12/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9.424 de 24/12/1996**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172, de 09/01/2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Centro Gráfico, 2001.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069/90**, que regulamentou o Art. 227 da Constituição Federal. Brasília: Centro Gráfico, 1990.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Institui o Piso Salarial Nacional para a Carreira do Magistério da Educação Básica. Brasília: 2008.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/Inep, 2008.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 4/2000, CEB/CNE de 16.2.2000**. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/MEC, 2000.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22**, de 17 de dezembro de 1998.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

_____. MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB). Brasília: MEC, 2010.

_____. MEC. **Resolução Nº 5, DE 17/12/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c. V.1 e 2.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994a.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1996b.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b, V. 1,2,3.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Subsecretária de Ensino Regular. Coordenador de Educação Pré-Escolar. **Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar**. Brasília: MEC, 1981.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

BREJO, J. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 - 2005)**. 2007. 879f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.) **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS M. M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS M. M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. In: **Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos**. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS M. M. M.; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Sílvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, M. M. M. 1999. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPOS, M. M. M. Atendimento a infância na década de 80: as políticas de financiamento. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 80, p. 11-20, 1991.

CAMPOS, M. M. M. **Consulta sobre Qualidade da Educação na Escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

CAMPOS, M. M. M. Educação infantil: conquistas e desafios. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Reescrevendo a educação**: proposta para um Brasil melhor. São Paulo: Ática; Scipione, 2006b. p. 91-102.

CAMPOS, M. M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan/abr. 2006, p. 87-128.

CAMPOS, M. M. M.; HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 80, p. 11-20, fev. 1992.

CAMPOS, M. M. M. A legislação, as políticas de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de Arruda (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno-Qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTIEL, S. M. M. C. **Raízes de Rondônia**. Porto Velho: Centro Gráfico do Senado Federal, 1990.

CASTRO, M. L. S. de. A educação na América Latina: Antigos dilemas. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, maio/ago, 2008. p. 182-188.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

COLARES, M. L. I. S. **As políticas municipais das políticas educacionais de Santarém (1989-2002)**. 2005. 169f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, E. M. **Formação contínua e prática docente reflexiva**: uma análise do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Área de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa - Portugal, 2006.

CORREA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, C. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80,

_____. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 9-16.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernistas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, N. FUNDEF: Solução ou remendo para o financiamento da educação básica? In: GOUVEIA, A. B. SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. (org. s.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2006.

DIEGUES, A. C. (Org.). **Desmatamento e modos de vida na Amazônia**. São Paulo: NUPAUB, 1999.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARIA, A. L. G. de. **Direito à infância**: Mario de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 1994.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

FARIA, A. L. G. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para a Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (p. 67-97).

FOLHA DE SÃO PAULO. Crise da razão econômica. São Paulo: domingo, 13 de setembro de 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. Defesa da razão econômica. São Paulo: domingo, 20 de setembro de 2009.

FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande/MS: UFMS, 2002. p. 20-29.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. Mudar é difícil, mas é possível. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**: Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 161-184.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**: Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr., M. (Org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FULLGRAF, J. B. G. **Política nacional de educação infantil no Brasil**: uma luta contínua, uma política descontínua. UFSC. GT 07. Anpad, 2008.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 45. ed. Trad. Galeano de Freitas. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

GENTILI, P; SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões Críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILINI, J. A. **Crise e planejamento educacional na América Latina: tendências e perspectivas no contexto da descentralização**. 1999. Campinas, SP: f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, São Paulo, 1999.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GOMES, P. de A. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943–1956)**. 2007. Mato Grosso: 148f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1972.

HUGO, V. **Desbravadores**. Rio de Janeiro-RJ: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1991. V. I e II.

KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A pré-escola em São Paulo: (das origens a 1940)**. 1986. São Paulo. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, SP, 1986.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da república. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev. 1988.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN Jr., M. A circulação das idéias sobre educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Jr. Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Infância e Educação (1820-1950): comparação e classificação. In: LOPES, A; FARIA FILHO, L. M. de; FERNANDES, R. (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. História da educação infantil brasileira. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **500 anos de educação no Brasil**. Maio/Jul/Ago, 2000, nº 14. p. 5-18.

LEFEBVRE, H. **La vida cotidiana em el mundo moderno**. Madri: Alianza Editorial, 1972.

LIMA, A. M. de. **Achegas para a história da Educação no Estado de Rondônia**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Porto Velho: Gráfica da Prefeitura, 1987.

_____. **Terras de Rondônia: aspectos físicos e humanos do Estado de Rondônia**. 3. ed. Porto Velho: OFF-7 Editora Gráfica Ltda, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, L. **De que criança se trata?** IX Congresso de Psicologia Escolar e Educacional (IX CONPE), realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo – SP, em 06 de julho de 2009.

MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATIAS, Francisco. **Pioneiros: Ocupação Humana e Trajetória Política de Rondônia**. Porto Velho: Maia, 1998.

MEDEIROS, E. L. **A História da Evolução Sócio-Política de Rondônia**. Porto Velho: Rondoforms Editora e Gráfica Ltda, 2004.

MEDEIROS, M. B. **Elaborando o Plano Plurianual Municipal - Programa Nacional de Treinamento: Manual Básico para Municípios/Organizado por Selene Peres Nunes**. Brasília: MP, BNDES, CEF, 2002.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIRELES, D. M. **Populações indígenas e a ocupação de Rondônia**. 1983. 141f. Monografia (Graduação) - Departamento de História, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1983.

MELLO, T. **Toada de Ternura**. In: _____. **Faz escuro, mas eu canto porque a manhã vai chegar**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, J. G. **Memória e Interculturalidade na Floresta: fragmentos da história de alfabetização de docentes indígenas na Amazônia**. Porto Velho-RO, 2009. (mimeo).

NEVES, J. G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cáceres. **A Pré-Escola na rede Estadual de Ensino de São Paulo**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

NUNES, D. G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, M. F. R. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, C. de. A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. 2, p. 75-89.

OLIVEIRA, R. P. de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. Análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de Arruda (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 35-42).

PACÍFICO, J. M. Formação e ocupação profissional de professoras de educação infantil do município de Vilhena/RO. In: **IV Encontro Iberoamericano de Educação (IV EIDE)**. Eixo Temático 6: Formação do Educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. Araraquara, SP: UNESP, 2009.

_____. O olhar de Reich para a Educação: o papel da frustração e do desejo. In: **Saber da Amazônia**. Porto Velho, v.1, p. 105-114, 2004.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREGRINO Jr. **Histórias da Amazônia: contos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, H. da C. **Qualificação docente e desempenho discente no Ensino Fundamental: um estudo de caso na Rede Municipal de Porto Velho – Rondônia**. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí/SC, 2008.

PÍTON, I. M. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educacionais e conflitos docentes na educação básica paranaense.** 2004. 293f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PORTO VELHO (RO). Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Porto Velho de 1990.** Porto Velho, 1990.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 267, de 24 de outubro de 2006.** Porto Velho: PMPV, 2006.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 071, de 21 de outubro de 1997.** Estrutura e Organização do Conselho Municipal de Educação de Porto Velho. Porto Velho: SEMED, 1997.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 137/2001.** Regulamento o Conselho Municipal de Educação - vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Esta Lei revoga a Lei completar nº 071/1997. Porto Velho: SEMED, 2001.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 196 de 25/11/2004.** Orienta o processo de gestão democrática no município de Porto Velho. Porto Velho: SEMED, 2004.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 282 de 15 de maio de 2007.** Cria o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB. Porto Velho: SEMED, 2007.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 255 de 28 de junho de 2006.** Cria 10 novas EMEIEF's e uma EMEI. Porto Velho: SEMED, 2006.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 288 de 19 de outubro de 2007.** cria seis (06) novas EMEIEF's e uma (01) EMEI. Porto Velho: SEMED, 2007.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 140 – 31/12/2001.** Porto Velho: SEMED, 2001.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 158 – 05/05/2003.** Porto Velho: SEMED, 2003.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 186 – 28/05/2004.** Porto Velho: SEMED, 2004.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 219 – 16/05/2005.** Porto Velho: SEMED, 2005.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 300 – 04/04/2008.** Porto Velho: SEMED, 2008.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 360 – 04/09/2009**. Porto Velho: SEMED, 2009.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº. 386 – 02/07/2010**. Porto Velho: SEMED, 2009.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 1.653 – 26/04/2006**. Porto Velho: SEMED, 2006.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº. 1.722 – 26/04/2007**. Porto Velho: SEMED, 2007.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 06/CME-2004** que estabelece normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho. Porto Velho: CME/SEMED, 2004.

_____. Prefeitura do Município de Porto Velho. Mensagem nº 067. **Projeto de Lei nº19 de 30 de setembro de 2005. Plano Plurianual – PPA, 2006-2009**. Porto Velho: SEMPLA, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Convênio nº 39/PGM/2007**, celebrado entre RIOMAR e Prefeitura de Porto Velho e com a Fundação Universidade Federal de Rondônia - Departamento de Ciências da Educação/Núcleo de Educação, para o desenvolvimento de uma Especialização em Educação. Porto Velho: SEMED/RIOMAR, 2006.

_____. **Decreto Municipal nº 5251 de 1993**. Institui a formação dos Conselhos Escolares nas escolas municipais. Porto Velho: SEMED, 1993.

_____. **Decreto Municipal nº. 9.432/2004 de 16 de junho de 2004**. Regulamenta a situação das creches, transferindo-as para o Sistema Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Porto Velho: SEMED, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Proposta Política Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Porto Velho**. Porto Velho: SEMED, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Saúde. **Diagnóstico Local do Município de Porto Velho–RO**. Porto Velho: 2008.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 186, de 28 de maio de 2004**. Realinha as Tabelas de Vencimentos da qual trata as Leis Complementares nº 157 e 158 de 05 de maio de 2003 e dá outras providências. Porto Velho: 2004.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 219, de 16 de maio de 2005**. Porto Velho: 2005.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 283 de 18 de maio de 2007**. Dispõe sobre alteração da Lei Complementar nº 140/2001 – Plano de Cargos e Vencimentos dos profissionais da educação do Município de Porto Velho e dá outras providências. Porto Velho: 2007.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 300, de 04 de abril de 2008.** Altera as tabelas salariais das Leis Complementares nº 174, de 12 de novembro de 2003; nº 140, de 31 de dezembro de 2001; nº 141, de 19 de abril de 2002 e nº 187, de 28 de maio de 2004, e dá outras providências. Porto Velho: 2008.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 341, de 02 de janeiro de 2009.** Dispõe sobre a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Revoga o Inciso I do Art. 4º da Lei Complementar 250, de 23 de dezembro de 2005. Porto Velho: 2009.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 282 de 15 de maio de 2007.** Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- Conselho do FUNDEB. Porto Velho: 2007.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 260 , de 14 de setembro de 2006.** Cria função gratificada e autoriza repasse de recursos, na forma e condições que especifica. Porto Velho: 2006.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 254 , de 23 de junho de 2006.** Concede vantagens aos cargos do Grupo de Magistério da Prefeitura Municipal de Porto Velho, na forma e nas condições que especifica, e dá outras providências. Porto Velho: 2006.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 196 de 25 de novembro de 2004.** Dispõe sobre a gestão democrática na rede pública municipal de ensino, do município de porto velho, disciplina a escolha dos diretores e dos vice-diretores das escolas públicas municipais da zona urbana e rural e dá outras providências. Porto Velho: 2004.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 255 de 28 de junho de 2006.** Cria 10 novas EMEIEF's e uma (01) EMEI.

_____. Câmara Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Complementar nº 288 de 19 de outubro de 2007.** Cria seis (06) novas EMEIEF's e uma (01) EMEI. Porto Velho: 2007.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 06/CME-2004.** Porto Velho: CME/SEMED, 2004.

_____. **Decreto n. 9.751 de 21 de março de 2005.** Cria o Programa de Apoio Financeiro às Instituições Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais (PROAFINC). Porto Velho: 2005.

_____. **Decreto nº. 9.432/2004 de 16 de junho de 2004.** Remaneja da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SEMAC) para a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as creches municipais Alegria e Moranguinho, e as creches comunitárias: Creche Areal da Floresta, Dr. Tancredo Neves, Cidade do Lobo e Jardim Eldorado, atendidas pela SEMAC. Porto Velho: 2004.

_____. **Mensagem n° 67 de 30 de setembro de 2005.** Encaminha à Presidente da Câmara Municipal apresenta o Projeto de Lei do Plano Plurianual (PPA) para o quadriênio 2006-2009. Porto Velho: 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil (DIEI). **Proposta política pedagógica para a educação infantil de Porto Velho.** Porto Velho: SEMED, 2009.

RNPI - **REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA.** Carta enviada em 29/07/2010 ao Ministra da Educação Fernando Haddad solicitando “Apoio à solicitação de um Programa Nacional de Brinquedos para a Educação Infantil”. Brasília, 2010.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. 291f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **Educação Infantil (1983-1996).** (Coord.). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

_____. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RONDÔNIA. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Territorial de Educação. **Resolução n° 014/CTERO-81.** Porto Velho: SEC, 1981.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Territorial de Educação. **Resolução n° 015/1976,** que estabelecia as normas para a criação, e autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino pré-escolar. Porto Velho: SEC, 1976.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Territorial de Educação. **Resolução n° 017/1976** que fixou o máximo de idade para o ingresso no ensino pré-escolar. Porto Velho: SEC, 1976.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Territorial de Educação. **Resolução n° 014/1981** que fixava as diretrizes para o desenvolvimento da educação pré-escolar. Porto Velho: SEC, 1981.

_____. Secretaria do Estado de Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN). Gerência de Estudos e Pesquisas (GEP). **Produto Interno Bruto (PIB) do Estado e dos Municípios de Rondônia (2002-2006).** Porto Velho: SEPLAN, 2009.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução Normativa n° 001/DEN/SEDUC de 08 de fevereiro de 1996.** Regulamenta o funcionamento de Creches no Estado de Rondônia. Porto Velho: SEDUC, 1996.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 011/1991 - CEE-RO**, fixou diretrizes e normas para a autorização e reconhecimento de estabelecimentos de ensino fundamental, médio e pré-escolar da rede pública e particular de Rondônia.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 037/2001-CEE/RO, de 30 de abril de 2001**. Fixa diretrizes e normas para a organização e funcionamento de instituições de educação infantil, a serem observadas pelo sistema estadual de ensino do Estado de Rondônia e dá outras providências. Porto Velho: SEDUC, 2001.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 131/2006-CEE/RO**. Altera dispositivos da Resolução nº 138/1999-CEE/RO, de 27 de dezembro de 1999. Porto Velho: SEDUC, 1996.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 138/1999-CEE/RO, de 27 de dezembro de 1999**. Regulamento o Sistema Estadual de Educação de Rondônia em consonância com a LDB, nº 9394/96. Porto Velho: SEDUC, 1996.

_____. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. **Estatísticas Educacionais**. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. Porto Velho: SEDUC, 2008, v. 1 e 2.

_____. SEDUC. **Diretrizes para a Educação Infantil**: estrutura, organização e funcionamento. Porto Velho: SEDUC, 1997.

_____. SEDUC. **Portaria n. 283 de 11 de janeiro de 2007**. Fixa normas para implementação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas unidades escolares da Rede Pública Estadual, a partir do ano de 2007, e dá outras providências. Porto Velho: SEDUC, 2007.

ROSA, L. O. A pesquisa sobre educação pré-escolar: uma análise crítica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.67, n.155, p. 117-34, jan./abr. 1986.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, fev. 1996, p. 58-65.

_____. **Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Anais. Brasília: UNESCO, Brasil, 2003.

_____. Educação Infantil, gênero e raça. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 107, jul. 1999, p. 7-41.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, C. R. dos. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração, legislação. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2003.

SARI, M. T. Organização da educação municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: FUNDESCOLA. **Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM II)**. 2. ed. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA Jr., J. dos R. O papel da municipalização educacional na construção dos novos traços da sociedade civil na década de 1990. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

SILVA, A. G. da. **No Rastro dos Pioneiros**: um pouco da história rondoniana. Porto Velho: SEDUC, 1984.

SILVA, S. O da. Estilo de administração de secretários municipais de Educação de três municípios do Estado de São Paulo em processo de municipalização do ensino. In: GIUBILEI, Sonia. (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

TAMBORIL, M. I. B. **Aproveitamento escolar no ensino fundamental de Porto Velho-RO, 1990-1997**. 2000. 160f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Políticas públicas para a formação docente**: um estudo em Porto Velho. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Um olhar sobre a infância. In: **Saber da Amazônia**, Porto Velho, Ano 1, n. 1, p. 36-53, 2004.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro de 2000.

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. da. **História Regional**: Rondônia. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia, WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. **Fontes para a Educação Infantil**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

UNICEF. Relatórios: **Situação mundial da infância 2008**: sobrevivência infantil. Brasília: UNICEF do Brasil, 2008a.

_____. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009** - o direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: UNICEF do Brasil. 2009.

_____. **Situação mundial da infância 2008**: Caderno Brasil. Brasília: UNICEF do Brasil. 2008b.

_____. **Situação Mundial da Infância em 2003**. Trad. e Edição: B&C Revisão de Textos, SP; Brasília: UNICEF do Brasil. 2003.

VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo.** 1987. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 1987.

_____. Educação infantil em Minas Gerais. O regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In: CARVALHO, A. et al (Org.) **Políticas públicas.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002. p. 87-126.

VILARINHO, L. R. G. **A educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil: perspectiva histórica e crítico-pedagógica.** 1987. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1987.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

ZIBETTI, M. L. Tonatto. **Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico.** 2005. 252 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PÁGINAS DA INTERNET CONSULTADAS

ARCE, A. **As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil.** GT 02: História da Educação - ANPED, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t021.pdf>>. Acesso em: ago. 2009.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n°. 80, 2002. p. 49-71. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12923.pdf>>. Acesso em: 20 de dez 2007.

BEZERRA, Rosemeire Pereira; BERESIN, Ruth. A síndrome de *burnout* em enfermeiros da equipe de resgate pré-hospitalar. In: **Revista Einstein**, 2009; 7, p. 351-6. Disponível em: http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1186-Einstein%20v7n3p351-6_port.pdf. Acesso em: set 2010.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 04**, de 06 de setembro de 2000. Parecer Normativo sobre as diretrizes operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB004v03.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2003.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20**, de 02 de dezembro de 1998c. Parecer em resposta à consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos. Disponível em http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB20_1998a.pdf. Acesso em abr. 2009.

CAMPOS, M. M. M. **Sobre a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas no Brasil.** (Entrevista concedida em 22 de agosto de 2006 às professoras:

Elaine de Paula e Moema Kiehn. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências de Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância). 2006a. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1entrev15.pdf>> Acesso em: out de 2009.

CIRANDA BRASIL. **ECA 20 anos**: direitos das crianças e adolescentes ainda precisam sair do papel. Disponível em: <http://www.ciranda.net/brasil/article/eca-20-anos-direitos-das-criancas>. Acesso em set. 2010

CORREA, B. C. **Crianças aos Seis Anos no Ensino Fundamental**: desafios à garantia de direitos. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>>> Acesso em: 27 de nov. de 2008.

CRECHES NO FUNDEB - **Em defesa do direito à Educação Infantil**. Disponível em: http://www.ethos.org.br/_Ethos/documents/cartaabrinq.pdf. Acesso em out. de 2009.

CRUZ-NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. 2002. Disponível em: < <http://www.abep.nepo.unicamp.br>>. Acesso em: 26 mar. 2003.

CUT. Central Única dos Trabalhadores. **Mulheres preparam manifestação pelo direito à creche pública**. Disponível em: <http://www.cut.org.br> Acesso 02/10/2009.

FERRAZ, F. Origens históricas do estado de direito democrático III. In: **Política para políticos**. Disponível em: <http://politicaparapoliticos.com.br/interna.php?pagina=2&t=754980>. Acesso em set. de 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em: <www.fgv.br/cps>. Acesso em 05/11/2006.

IBGE. **Biblioteca**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

IBGE. **Contagem da População 2007**. IBGE. Brasília: 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

MATIAS, F. **Porto Velho no contexto de Rondônia**. 2007. <<http://www.estadaodonorte.com.br/canal>>. Acesso em 29-08-2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Jornal da Poesia. Disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>. Acesso em jul. de 2009.

MONTENEGRO, A. T. Memórias, percursos e reflexões. Entrevistadores: Elio Chaves Flores e Regina Behar. In: **SAECULUM**. Revista de História. João Pessoa, jan/ jun. 2008. Disponível em:http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum18_ent01_montenegro.pdf. Acesso: out. 2009.

MOVIMENTO DE LUTA POR CRECHE. **Carta Aberta do Movimento de Luta por Creches. Ao Presidente Lula, à D. Marisa e à Nação Brasileira.** Rio de Janeiro, fevereiro de 2007. Disponível em: http://www.shinealight.org/Carta_aberta.doc. Acesso em: out. de 2009.

PORTO VELHO (RO). Secretaria Municipal de Educação. **Conferência Municipal avalia Plano de Educação para Porto Velho.** Prefeitura Municipal de Porto Velho (PMPV). (18 de outubro) 2007. Disponível em: <http://www.portovelho.ro.gov.br>. Acesso em 31/07/2009.

ROCHA, E. A. C. **30 anos da educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa.** Zero-a-Seis, n. 17, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/800/6082>. Acesso em: set. 2009.

ROCHA, E. A. C. **Entrevista concedida em Julho de 2007.** Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/viewFile/857/753> Acesso em: 01 abr. 2009.

SUCUPIRA, Fernanada. **Fraldas pintadas reivindicam inclusão das creches no Fundeb.** Carta Maior. 30/08/2005. Disponível em: <http://www.direitos.org.br/index> Acesso 10/10/2009.

ZIRALDO. **O menino maluquinho.** Disponível em: <http://www.ziraldo.com/menino/mm7.htm>. Acesso em: out. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIR/UNESP

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO E CHEFES DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – GESTÃO 1999-2004 e 2005-2008

a) Temáticas a serem investigadas

- ✓ Políticas públicas municipais para a educação infantil desenvolvidas na sua gestão: descrever quais, planejamento, implementação e avaliação (diretrizes, programas, ações e projetos – formação docente, rede física, matrícula);
- ✓ Financiamento da educação infantil no município: transformações ocorridas no atendimento em creches e pré-escola no município a partir do FUNDEF e FUNDEB;
- ✓ *Dificuldades e possibilidades* na implementação de políticas públicas para a educação infantil.

b) Objetivos

- ✓ Analisar, a partir das falas dos sujeitos, o que pensam os dirigentes educacionais do Município sobre a abrangência e impacto das ações voltadas ao atendimento à educação infantil, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho, bem como se o município contemplou a participação da sociedade na gestão e elaboração dessas ações;
- ✓ Verificar se o município tem feito a avaliação das políticas públicas para a educação infantil, como tem feito, e a partir de quais instrumentos e indicadores;
- ✓ Levantar, também a partir de suas falas, as transformações ocorridas no atendimento em creches e pré-escola no município a partir do FUNDEF e FUNDEB;
- ✓ Levantar junto aos sujeitos da pesquisa sobre os aspectos que interferem negativamente no desenvolvimento das ações voltadas ao atendimento à educação infantil, bem como possíveis soluções aos problemas apontados.

c) Questões orientadoras

- ✓ O que você considera uma política pública educacional, de modo geral, e, de modo específico, uma política pública para a educação infantil?
- ✓ Quais foram as políticas públicas municipais para a educação infantil implementadas na gestão em que esteve à frente da SEMED (diretrizes, programas, ações e projetos – formação docente, rede física, matrícula)?
- ✓ No planejamento houve a participação da sociedade? Como e qual foi essa participação?
- ✓ O município tem feito a avaliação das políticas públicas para a educação infantil, e como tem feito (instrumentos e indicadores)?
- ✓ Como a prefeitura administrou o financiamento da educação infantil e quais foram os impactos do FUNDEF e FUNDEB para o atendimento a essa etapa?
- ✓ A SEMED encontrou dificuldades para desenvolver ações que visassem a melhoria da qualidade da educação infantil? Se encontrou, quais foram e em relação a que? O que facilitaria o desenvolvimento de mais e melhores ações voltadas para o atendimento, com qualidade, para a população de zero a cinco/seis anos?
- ✓ Que resultados (positivos e negativos) foram obtidos a partir das ações voltadas ao atendimento à educação infantil e desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho no período em que esta esteve sob sua coordenação?
- ✓ Outros comentários que deseje fazer:

APÊNDICE B

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIR/UNESP

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) Temáticas a serem investigadas

- ✓ Políticas municipais para a educação infantil nas gestões do Prefeito Carlos Camurça e Roberto Sobrinho – diretrizes, programas, ações e projetos;
- ✓ Transformações e permanências observadas no cotidiano da escola e nas condições de trabalho - aumento do número de alunos classe/turma, salário, contratação de pessoal, material didático, estrutura física, enfim, as condições de trabalho – a partir do FUNDEF e FUNDEB;
- ✓ Gestão escolar e educação infantil: planejamento (proposta pedagógica - se há e como foi elaborada), desenvolvimento e avaliação no âmbito da escola;
- ✓ Adequação (à idade e às crianças com deficiência) dos espaços físicos, materiais pedagógicos e mobiliários (dentro e fora das salas de aulas) e número de crianças por turma;
- ✓ Formação docente e condições de trabalho: programas de formação, remuneração, carga horária de trabalho, saúde da professora;
- ✓ Relação com a família das crianças e acompanhamento das crianças.

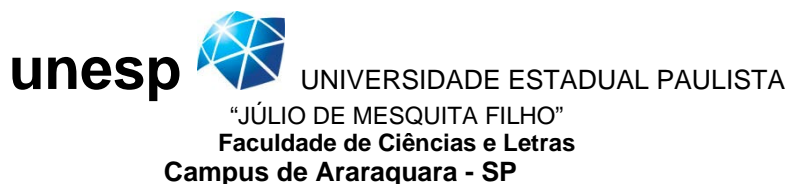
b) Objetivos

Analisar, a partir dos discursos, o que pensam as professoras da educação infantil sobre a abrangência e impacto das ações voltadas ao atendimento à educação infantil, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no período de 1999 a 2008.

c) Questões orientadoras

- a) Você atua há vários anos na educação. Considerando esse tempo que você possui no magistério da rede municipal, qual foi a época que pode ser considerada mais difícil para os docentes? Por quê?
- b) Você conhece a política municipal para o atendimento à educação infantil em creches e pré-escolas? Fale o que sabe sobre ela e desde quando ela é implementada:
- c) Durante as gestões municipais Carlinhos Camurça e Roberto Sobrinho você participou de cursos de formação? Qual(is)? Que instituição foi promotora? Quando? Quem financiou o curso (você mesma ou o município) e em que contribuíram para a sua formação?
- d) Que ações voltadas para o atendimento à educação infantil foram desenvolvidas pelo município tanto na gestão do prefeito Carlinhos Camurça (2001-2004) como na primeira gestão do prefeito Roberto Sobrinho (2005-2008) e que foram positivas porque contribuíram para melhorar a educação infantil em relação ao que já existia? O que melhorou?
- e) Que ações voltadas para o atendimento à educação infantil foram desenvolvidas pelo município tanto na gestão do prefeito Carlinhos Camurça (2001-2004) como na primeira gestão do prefeito Roberto Sobrinho (2005-2008) e que foram negativas porque contribuíram para piorar a educação infantil em relação ao que já existia? O que piorou?
- f) Em sua opinião, o que é preciso para melhorar o atendimento à educação infantil no município, tanto em nível de gestão municipal (prefeitura) como em nível de escola?
- g) Sua escola possui uma proposta pedagógica para a educação infantil? Fale sobre:
- h) Fale sobre o trabalho desenvolvido por vocês: planejamento, o dia-a-dia, o que causa alegria, o que causa sofrimento, o relacionamento com a comunidade escolar e com as famílias das crianças.
- i) Outros comentários que deseja fazer:

...../RO, de de 2009.



APÊNDICE C

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIR/UNESP

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM DIRETORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

a) Temáticas a serem investigadas

- ✓ Políticas municipais para a educação infantil nas gestões do Prefeito Carlos Camurça e Roberto Sobrinho – diretrizes, programas, ações e projetos;
- ✓ Gestão escolar e educação infantil: planejamento (proposta pedagógica - se há e como foi elaborada), desenvolvimento e avaliação no âmbito da escola;
- ✓ Transformações e permanências observadas no cotidiano da escola e nas condições de trabalho - aumento do número de alunos classe/turma, salário, contratação de pessoal, material didático, estrutura física, enfim, as condições de trabalho;
- ✓ Transformações no atendimento em creches e pré-escola no município a partir do FUNDEF e FUNDEB;
- ✓ Prática pedagógica na educação infantil: o que fazem, o que não fazem, o que pensam sobre;
- ✓ Relação com a família das crianças e acompanhamento das crianças.

b) Objetivos

Analisar, a partir dos discursos, o que pensam os gestores das escolas de educação infantil sobre a abrangência e impacto das ações voltadas ao atendimento à educação infantil, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no período de 1999 a 2008.

c) Questões orientadoras

- a) Você atua há vários anos na educação. Considerando esse tempo que você possui na rede municipal, e também como gestor escolar, qual foi a época que pode ser considerada mais difícil para os docentes e para a educação infantil na escola? Por quê?
- b) Durante as gestões municipais Carlinhos Camurça e Roberto Sobrinho você participou de cursos de formação? Qual(is)? Que instituição foi promotora? Quando? Quem financiou o curso (você mesma ou o município) e em que contribuíram para a sua formação?
- c) Você conhece a política municipal para o atendimento à educação infantil, em creches e pré-escolas? Fale o que sabe sobre ela e desde quando ela foi implementada:
- d) Que ações voltadas para o atendimento à educação infantil foram desenvolvidas pelo município tanto na gestão do prefeito Carlinhos Camurça (1999-2004) como na primeira gestão do prefeito Roberto Sobrinho (2005-2008) e que foram positivas ou negativas porque contribuíram para melhorar ou piorar a educação infantil em relação ao que já existia? O que melhorou? O que piorou?
- e) Sua escola possui uma proposta pedagógica para a educação infantil? Fale sobre:
- f) Como é o trabalho na educação infantil: fale sobre o trabalho desenvolvido por vocês junto à escola, principalmente no caso da educação infantil: planejamento, o trabalho das professoras junto às crianças, o dia-a-dia, o que causa alegria o que causa sofrimento, o relacionamento, com as professoras, com as famílias das crianças, etc.
- g) Em sua opinião, o que é preciso para melhorar o atendimento à educação infantil no município, tanto em nível de gestão municipal (prefeitura) como em nível de escola?
- h) Outros comentários que deseje fazer:

...../RO, de de 2009.

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIR/UNESP

ESCOLA: Endereço:..... Fone: (69) _____ - _____

CATEGORIA: () Municipal; () Conveniada; () Comunitária () Particular () Confessional

LOCALIZAÇÃO: () Urbana; () Do Campo; Populações tradicionais: () Indígena () Quilombola () Ribeirinha () Extrativistas

1. DOCENTES LOTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – 2009

Ordem	Nome	Função atual (Se titular, auxiliar ou recreação, artes, etc., na E. I.)	Vínculo empregatício e Carga Horária	Etapa que Leciona (Creche ou Pré-Escola: 4, 5)	Formação (Indicar se completo ou incompleto para a última formação)*	Tempo de Serviço na Educação	Tempo de Serviço na Rede Municipal	Experiência em sala de aula - Educação Básica		Tempo Serviço na Escola Atual	Outros empregos (Qual/is e c/h)
								Total	EI		
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
EQUIPE GESTORA (Diretora, vice-diretora, supervisora/coordenadora pedagógica, psicóloga, orientadora educacional)											
6.											
7.											
8.											

Fonte: Secretaria da Escola –

* Indicar nome do programa e instituição de conclusão do Ensino Médio e Superior. Ex.: Magistério/Proformação; Pedagogia/PROHACAP/UNIR ou Magistério/Carmela Dutra; Letras/UNIR ou Letras/PROHACAP/UNIR, ou, Magistério/AÇAÍ/UNIR.

Funcionária (o) responsável pelas informações: _____ Data: ___/___/___

Obs.:

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Faculdade de Ciências e Letras
 Campus de Araraquara - SP

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIR/UNESP

2. INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS QUE ATENDEM A EDUCAÇÃO INFANTIL - MUNICIPAIS E CONVENIADAS

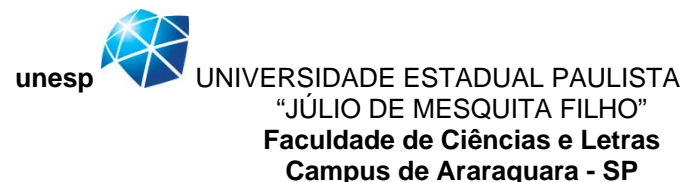
NÚMERO DE SALAS DE AULA: _____ TURNOS de Funcionamento: () Manhã () Tarde () Noite

ETAPAS E MODALIDADES QUE ATENDE: Educação Infantil () Séries Iniciais/E. Fundamental () Séries Finais/E. Fundamental () EJA - Séries Iniciais/E. Fundamental () EJA - Séries Finais/E. Fundamental () Ensino Médio ()

ETAPAS	Nº DE TURMAS/PROFESSORAS/ALUNOS (Por turnos)						Registre as OBSERVAÇÕES que julgar necessárias para melhor compreensão das informações
	Manhã			Tarde			
	Turmas	Professoras	Alunos	Turmas	Professoras	Alunos	
Creche – 0 a 1 ano							
Creche - 2 anos							
Creche – 3 anos							
Pré-Escola – 4 anos							
Pré-Escola – 5 anos							
Pré-Escola – 6 anos							
Educação Especial							
Educação Infantil							

Funcionária (o) responsável pelas informações: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE F



PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIR/UNESP
INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3. INFORMAÇÕES SOBRE A INFRA-ESTRUTURA DAS ESCOLAS QUE ATENDEM A EDUCAÇÃO INFANTIL - MUNICIPAIS E CONVENIADAS

Infra-estrutura Física e Pedagógica das escolas de Educação Infantil	Quantidade (ou marque "N" para "não possui").	Estado de Funcionamento (Marque x)			Observações e descrições sobre os espaços (Especificar as condições de uso e a organização interna dos espaços)
		Bom	Ruim	Inutilizável	
Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças					
Salas de Aula					
Pátio coberto livre (m²)					
Refeitório (m²)					
Cozinha					
Dispensa p/alimentos – indicar se separada da cozinha					
Sala para Secretaria					
Sala para orientação educacional e psicologia escolar					
Sala para direção escolar					
Sala para supervisão/coordenação pedagógica					
Sala de brinquedoteca					
Biblioteca					
Quadra de esportes					
Parque infantil					
Área verde (quantidade de árvores de sombra) m²					
Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004;					
Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças (especificar quantidade de cada item e se os vasos e pias são adequados às crianças);					
Há banheiros para as crianças nas salas de aula;					
Materiais variados e acessíveis às crianças					
Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência;					
A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos*;					
Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente;					

Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.);					
Há, nas salas, espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente;					
Há Espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente;					
Há instrumentos musicais em quantidade suficiente;					
Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar;					
Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens);					
Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência;					
Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência;					
Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)*;					
Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos					
Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento);					
Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário;					
Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares;					
Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança*;					

Fonte: Elaborado pela autora considerando itens do documento Indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

*Específicos para creches.

Funcionária (o) responsável pelas informações: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIR/UNESP INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

a) DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

1. Proposta pedagógica consolidada

- A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos?
- A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças?
- A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências?

2. Planejamento, acompanhamento e avaliação

- As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente?
- As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?
- As professoras auxiliam as crianças na transição de uma atividade a outra de modo que isso se dê de forma tranquila?
- A equipe da instituição conta com apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição?
- Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões?

3. Registro da prática educativa

- Cada professora faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo?
- A instituição possui documentação organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde?

b) DIMENSÃO MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

1. Crianças construindo sua autonomia

- As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)?
- As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?
- As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?

2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social

- As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais?

- As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?
- A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?
- As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?
- As professoras criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas?

3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo

- As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo?
- As professoras atendem de imediato as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento?
- A instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô?

4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais

- As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?
- As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?
- As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?
- As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?
- As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano?

5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita

- As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?
- As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?
- As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?
- As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?
- As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever?
- As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários? Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas
- As professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações? Questão que se refere apenas a crianças de 4 até 6 anos

6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação

- A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?

- A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças?
- As professoras utilizam situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, etc.)?

c) DIMENSÃO INTERAÇÕES

1. Respeito à dignidade das crianças

- A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.)?
- Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?

2. Respeito ao ritmo das crianças

- As professoras organizam as atividades de modo que crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera?
- As crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam?
- Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes? Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas

3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

- As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes?
- A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição?
- As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos?
- As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado – AEE quando necessitam?
- As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade? Questões que se referem apenas a bebês e crianças pequenas
- As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

4. Respeito às idéias, conquistas e produções das crianças

- As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?
- As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas?
- As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição?
- As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?

5. Interação entre crianças e crianças

- As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?

- As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?
- As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?

d) DIMENSÃO PROMOÇÃO DA SAÚDE

1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças

- A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais?
- As professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)? Questões que se referem apenas a bebês e crianças pequenas
- A instituição possibilita o acesso ao leite materno?

2. Limpeza, salubridade e conforto

- As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?
- O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos?
- São tomados os cuidados necessários com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários (lixeiras com pedal e tampa, retirada das fraldas sujas do ambiente imediatamente após as trocas, higiene das mãos)?

3. Segurança

- As tomadas elétricas estão colocadas no alto das paredes e possuem tampas protetoras seguras?
- O botijão de gás atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido?
- Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças?
- A instituição protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura das crianças e evitar acidentes?
- A instituição tem procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes?

e) DIMENSÃO FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS

1. Formação inicial das professoras

- As professoras têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal? As professoras são formadas em Pedagogia?

2. Formação continuada

- A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?
- A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil?
- As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência?
- Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?
- A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas?
- As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência?

3. Condições de trabalho adequadas

- Há no mínimo uma professora para cada agrupamento de:
 - 6 a 8 crianças até 2 anos? - 15 crianças até 3 anos? - 20 crianças de 4 até 6 anos?
- As professoras são remuneradas, no mínimo, de acordo com o piso salarial nacional do magistério?
- A instituição conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais?

f) DIMENSÃO COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

1. Respeito e acolhimento

- Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial?
- As professoras e demais profissionais sentem-se respeitadas/os pelos familiares?
- Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?
- As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as criança têm irmãos)?
- Há critérios para matrícula das crianças, amplamente discutidos com a comunidade?
- Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?

2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças

- Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?
- Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?
- Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras?
- Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas, a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas?

3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

- A instituição acompanha a frequência das crianças e investiga as razões das faltas?
- A instituição encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais e negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil?
- A instituição comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde?
- A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado?
- A Secretaria Municipal de Educação informa as instituições de educação infantil sobre os serviços de educação especial existentes?

Funcionária (o) responsável pelas informações: _____ Data: ___/___/___

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

APÊNDICE H – Primeiras escolas – Rondônia: Porto Velho, Santo Antônio e Guajará-Mirim (1913/1970)

ANO DE CRIAÇÃO	ESCOLAS CRIADAS EM RONDÔNIA (PORTO VELHO, SANTO ANTÔNIO E GUAJARÁ-MIRIM (1913 A 1970))
1913	<i>Primeira escola</i> - Localidade de Santo Antônio do Alto Madeira.
1915	<i>Escola Mista Municipal</i> - Criada através de Lei Municipal n. 5, de 28 de julho de 1915.
1920	Grupos Escolares Municipais <i>Dr. Jonathas Pedrosa e Abílio Borges</i> .
1920 a 1922	Instituto <i>Eduardo Ribeiro</i> – Exclusivo aos filhos dos funcionários graduados da EFMM.
1921	Pestalozzi - Escola Particular
1921	<i>Colégio Ordem e Progresso</i> - Escola Particular
1921	<i>Escola Mista</i> - Escola Particular
1921	<i>Irmã Cárita</i> - Escola Particular
1922	Escola Primária <i>Dom Bosco</i> - Escola Particular (Congregação Salesiana).
1923	Algumas escolas de ofício (profissionalizante) - iniciativa particular - Guajará-Mirim.
1923	Grupo Escolar <i>Rui Barbosa</i> - Exclusivo aos filhos dos funcionários graduados da EFMM.
1924	Escola <i>Cesário Correa</i> – Iniciativa particular – Guajará-Mirim.
1925	Instituto <i>Paulo Saldanha</i> – Particular.
1925	<i>Grupo Escolar Barão de Solimões*</i> - Primeira escola pública estadual da cidade de Porto Velho; Nela foi instalado o <i>Jardim de Infância</i> , em 12 de abril de 1949 – Gov.Joaquim de Araújo Lima.
1927	Centro de Ensino <i>Tobias Barreto</i> - Exclusivamente aos filhos dos funcionários graduados da EFMM
1928	Escola <i>Dr. Joaquim Tanajura</i> – particular.
1928	<i>Primeira Escola municipal</i> - Governo de Mato Grosso criou a primeira escola Municipal na localidade de Guajará-Mirim
1929	<i>Escola Primária</i> – particular - Mantida gratuitamente – Seringal Santa Fé.
1930	<i>Colégio Nossa Senhora Maria Auxiliadora</i> – particular - Ensino primário ^{1ª} à 4 ^a ; <i>Alfabetização (chamado de preliminar)</i> ; <i>Jardim de Infância</i> – Em 1940 formava a primeira turma de professoras (Chamava-se Escola Normal Nossa Senhora Maria Auxiliadora).
1933	Escola <i>Santa Terezinha</i> – Iniciativa particular - Guajará-Mirim.
1933	Instituto <i>Nossa Senhora do Calvário</i> – particular - Guajará-Mirim.
1937	29 Escolas - A partir de 1937, Dom Rey criou 29 escolas nos vales dos rios Mamoré, Guaporé e seus afluentes.
1940	<i>Escola Particular</i> - Ensino Primário.
1940	Escola <i>Dr. Arthur Lacerda Pinheiro</i> - particular - Ensino Primário
1940	Escola <i>Cesário Correa</i> – particular - ensino gratuito
1940	<i>Instituto Nossa Senhora do Calvário</i> – particular - Guajará-Mirim - meninas de 7 a 14 anos, moradoras do Vale do Guaporé, mas também havia crianças de 6 anos, conforme relato de <i>Izabel Oliveira de Assunção</i> (GOMES, 2007).
1947 (Instalado em 1948)	<i>Curso Normal Regional Carmela Dutra</i> - Público - Constituíam-se de anexos para demonstração de práticas de ensino, além de outros, um <i>Jardim da infância</i> . Formou a primeira turma professores e professoras em 1950 (O curso tinha duração de 4 anos e era equivalente às séries finais do ensino fundamental de hoje).
1950	<i>Escola Franklin Dellano Roosevelt</i> – pública. Situada no Bairro Triângulo, desde esta data existe com esse mesmo nome, mas foi Criada através do Decreto n.º 866 de 1977 e Decreto de Denominação n.º 9.165 de 2.000.
1952	<i>Escola Normal do Guaporé</i> (Posteriormente passou a ter a denominação de Escola Normal Carmela Dutra) – Pública – Criação - Decreto n.º 189 de 14 de abril de 1951 - correspondente ao Segundo Ciclo do Curso Normal. Primeira turma em 1956.
1969	<i>Instituto Laura Vicuña</i> - Congregações Salesianas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das pesquisas já desenvolvidas por Gomes (2007) e outros (CASTIEL, 1990; LIMA, 1998; 2004; DIEGUES, 1999; GOMES, 2004; GALEANO, 2005; AGUIAR, 2007).

* De acordo com Gomes (2007), Silva (1991) e Pinto (1993) apresentam datas diferentes para a criação da escola, mas destaca que a data mais provável da criação do Grupo Escolar *Barão de Solimões* seja o dia 19 de agosto do ano de 1925, através do Ato do Interventor Federal Alfredo Sá, sendo constituída em sede provisória.

APÊNDICE I

**QUADRO INFORMATIVO DE SECRETÁRIOS E SECRETÁRIAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO - SEMED – 1999 a 2008**

Nº	NOME	TEM PO	NOMEAÇÃO		EXONERAÇÃO	
			Data	Decreto	Data	Decreto
01	Gilberto César Cavalcante Teles	3a 1m	02/12/1998	Nº 621/I de 02/12/1998	10/01/2001	Nº 64/I de 09/01/2001
02	Selma Brito Villar Maziero	2m	10/01/2001	Nº 72/I de 09/01/2001	05/03/2001	Nº 332/I de 05/03/2001
03	Ruth Megume Morimoto	1a 1m	05/03/2001	Nº 334/I de 05/03/2001	03/04/2002	Nº 1.030/I de 03/04/2002
04	Maria das Graças Almeida de Amorim	1m	03/04/02	Nº 1.041/I de 09/04/2002	22/05/02	Nº 1.124/I de 22/05/2002
05	Mário Jorge Sousa de Oliveira	1a 7m	22/05/2002	Nº 1.124/I de 22/05/2002	30/12/2003	Nº 2.076/I de 30/12/2003
06	Zidinalva Fernandes Camurça	1a	30/12/2003	Nº 2.079/I de 30/12/2003	30/12/2004	Nº 2.597/I de 30/12/2004
07	Epifânia Barbosa da Silva	3a 3m	01/01/2005	Nº 01/I de 01/01/2005	04/04/08	Nº 3.431/I de 02/04/08
08	Maria de Fátima Ferreira de Oliveira	8m	04/04/2008	Nº 3.442/I de 04/04/2008	01/12/2008	Nº 3.938/I de 01/12/2008
09	Epifânia Barbosa da Silva	1m	01/12/2008	Nº 3.939/I de 01/12/2008	30/12/2008	Nº 3.946/I de 30/12/2008.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Decretos de Nomeação e de Exoneração – PMPV.

APÊNDICE J - Atuações Docentes por Lotação E Formação - Educação Infantil - Porto Velho - Ro - Rede Municipal – Pública

Atuações Docentes por Lotação E Formação - Educação Infantil - Porto Velho - Ro - Rede Municipal - Pública																					
Ano	Localização	Ensino Fundamental						Ensino Médio						Educação Superior							
		Incompleto			Completo			Magistério			Outros			Licenciatura			S/Licenciatura e C/Magistério			S/Licenciatura e S/Magistério	
		Creche	Pré-Escola	C/Alfa	Creche	Pré-Escola	C/Alfa	Creche	Pré-Escola	C/Alfa	Creche	Pré-Escola	C/Alfa	Creche	Pré-Escola	C/Alfa	Creche	Pré-Escola	C/Alfa	Creche	Pré-Escola
1 999	Urbano	3	3		2	4	-	7	31	-	4	9	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	Campo	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 000	Urbano	-	-	-	11	4	-	9	44	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	Campo	-	1	-	-	1	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 001	Urbano	-	1	1	-	3	17	23	51	164	-	-	1	1	-	2	-	1	1	-	-
	Campo	-	1	-	-	-	2	-	8	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 002	Urbano	2	-	-	-	-	1	25	47	181	-	-	-	1	-	3	1	-	-	-	-
	Campo	-	-	-	-	-	1	-	10	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 003	Urbano	-	-	-	10	6	-	9	55	131	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
	Campo	-	-	-	-	-	-	-	10	31	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
2 004	Urbano	6	6	-	6	10	-	10	40	-	3	1	-	-	4	-	-	-	-	-	-
	Campo	-	-	-	-	-	-	1	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 005	Urbano	11	9	-	14	19	-	39	189	-	8	7	-	3	9	-	-	3	-	1	-
	Campo	-	-	-	-	-	-	-	15	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 006	Urbano	9	1	-	8	12	-	52	177	-	12	23	-	9	27	-	-	3	-	-	1
	Campo	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-
2 007	Urbano	-	-	-	3	3	-	149	233	-	14	16	-	93	160	-	21	34	-	-	-
	Campo	-	-	-	-	-	-	-	69	-	-	6	-	-	36	-	-	2	-	-	-
2 008	Urbano/ Campo	-	1	-	-	1	-	29	145	-	3	13	-	27	118	-	-	-	-	-	-

Funções docentes por lotação/etapa e formação na educação infantil – 1998 a 2008

Rede Municipal Pública de Porto Velho/RO.

Fonte: Organizado pela autora a partir do documento: RONDÔNIA. Estatísticas Educacionais. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/RO. Estatísticas - períodos de 1998 a 2007. v. 1 e 2.