

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Wagner Silvestre de Oliveira Albiol Garcia**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE  
CHAPADÃO DO SUL: ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA**

**Paranaíba – MS**

**2014**

**Wagner Silvestre de Oliveira Albiol Garcia**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE  
CHAPADÃO DO SUL: ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA**

**Dissertação de Mestrado concluída apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção de qualificação ao título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Lucélia Tavares Guimarães**

**Paranaíba – MS**

**2014**

G211p

Garcia, Wagner Silvestre de Oliveira Albiol

Políticas públicas para a educação infantil na cidade de Chapadão do Sul: estudo de caso do programa proinfância/ Wagner Silvestre de Oliveira Albiol Garcia. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

119 f.;30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Lucélia Tavares Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Proinfância. 2. Mato Grosso do Sul - Chapadão do Sul. 3. Política educacional. I. Garcia, Wagner Silvestre de Oliveira Albiol. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 379.8171

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**WAGNER SILVESTRE DE OLIVEIRA ALBIOL GARCIA**

**POLITICAS PUBLICAS PARA A EDUCACAO INFANTIL NA CIDADE DE  
CHAPADAO DO SUL: estudo de caso do Programa  
Proinfância**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 15 de agosto de 2014


**BANCA EXAMINADORA**



---

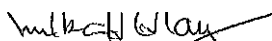
Prof. Dra. Lucélia Tavares Guimarães (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UBMS)



---

Prof. Dra. Maria Odete Vieira Tenreiro  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
(UEPG)



---

Dra. Milka Helena Carrilho Sla

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

## AGRADECIMENTOS

À Aquele que me fez, moldou e me permitiu terminar mais uma fase de meu crescimento científico: Deus.

À professora Lucélia Tavares Guimarães, minha orientadora, que mais não mediu esforços para mostrar que pesquisa se faz com paixão, mas com razão, transpiração e paciência. Muito obrigado Lú pela sua dedicação.

Ao Programa de Pós Graduação da UEMS da Unidade de Paranaíba, que possuí os melhores docentes e é claro, as melhores secretárias.

À Secretária Municipal de Educação de Chapadão do Sul que me auxiliou no fornecimento de documentos e na facilidade de cumprimento de meus horários em função dos estudos.

A todos professores, direção, pessoal da limpeza e cozinheiras da unidade de educação infantil Cei Sibipiruna. É bom fazer parte desse grupo.

À minha esposa, que deixou de realizar seus sonhos, suas vontades, que abriu mão de suas prioridades para que as minhas pudessem ser supridas. A ela o meu amor e o meu muito obrigado.

Finalmente, às minhas filhas, Nicole e Anne, que aprenderam, com a minha ausência, (ora em carne e osso ora com as perguntas que não foram respondidas pois estava ocupado) que o estudar tem um preço.

## RESUMO

A Educação Infantil, tema investigado nesta pesquisa, tem uma política pública específica que tem sido abordada, estudada e debatida, seja em conferências, em jornadas, seja em teses, dissertações e monografias a níveis regional, nacional e internacional. A investigação teve como ponto de partida a Constituição Federal brasileira de 1988 que trouxe a descentralização da educação infantil para os municípios. A pesquisa procurou analisar o processo de implementação e implantação do Programa Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – na unidade de educação infantil Cei Sibipiruna, na cidade de Chapadão do Sul em Mato Grosso do Sul. Para tanto utilizamos a abordagem qualitativa, com um estudo de caso, tendo como estratégia a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com os sujeitos que participaram da implementação e da implantação do programa. Temas como rotina, qualidade, aspectos políticos e pedagógicos foram analisados. As análises das entrevistas mostraram que o Programa Proinfância em Chapadão do Sul teve limitações na sua implementação como a lentidão na liberação da aprovação do mesmo e a burocracia de documentos; as alterações na planta padrão da estrutura física que segundo contrato poderia ser realizada foi impedida; apesar da unidade ser muito diferente das outras estruturas existentes no município, ficou evidenciado que a nova estrutura precisa de uma nova lógica organizacional e um Projeto Político Pedagógico elaborado por toda a comunidade escolar objetivando a qualidade social; a unidade possui atendimento que respeita a criança como sujeito de direito. A pesquisa traz como conclusão que o Programa Proinfância em Chapadão do Sul atende as necessidades básicas das crianças e da comunidade escolar, necessitando de um avanço coletivo na construção de uma proposta que vise a qualidade social.

**Palavras-chave:** Proinfância. Chapadão do Sul. Qualidade.

## **ABSTRACT**

Childhood Education, the theme of this research, has a specific public policy that has been broached, studied and discussed, whether at conferences, and journeys, either in theses, essays and monographs at regional, national and international levels. The research had as its starting point the Brazilian Federal Constitution from 1988, that brought the decentralization of the Childhood Education to the municipalities. The research searched to analyze the process of implementation and implantation of the Proinfância Program - National Program for Reorganization and Purchase of Equipment for the Childhood Education of the Public Schools System - Cei Sibipiruna is the childhood education unit, where this Program is established, in the town of Chapadão do Sul - Mato Grosso do Sul. For this we've used the qualitative approach with a case study, having as strategy a documentary research and the semi-structured interview with the people who participated in the implementation and implantation of the program. Themes such as routine quality, political and pedagogical aspects were analyzed. The analysis of the interviews showed that the Proinfância Program in Chapadão do Sul had restrictions in its implementation such as, the delay in the release of the approval of the this document, and the bureaucracy prevented the changes in the model of the physical plant structure that according to the contract could have been done. Although the unit is very different from other existing structures in the municipality, it was evident that the new structure needs a new organizational logic and a Political Pedagogical Project prepared by the whole school community aiming social quality. The unit has cares that respects the child as a citizen of rights. The research concludes that the Proinfância Program in Chapadão do Sul, takes care of the basic needs of children and school community, requiring a collective advance in working up of a project that seeks social quality.

**Keywords:** Proinfância. Chapadão do Sul. Quality.

## **LISTA DE SIGLAS**

CGAAP - COORDENADORIA GERAL DE ANALISES DE PROJETOS

CNPJ – CADASTRO NACIONAL DE PESSOA JURÍDICA

CONED – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DIRPE - DIRETORIA DE PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO

FUNDEB – O FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IDH – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PAC – PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

PDE – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PIB – PRODUTO INTERNO BRUTO

PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPA – PLANO PLURIANUAL

RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 .....	67
FIGURA 2.....	67
FIGURA 3.....	79
FIGURA 4.....	79
FIGURA 5.....	80
FIGURA 6.....	80
FIGURA 7.....	82
FIGURA 8.....	82
FIGURA 9.....	83
FIGURA 10.....	83
FIGURA 11.....	84
FIGURA 12A.....	84
FIGURA 12B.....	85

## LISTA DE MAPA

MAPA 1.....	15
-------------	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	18
QUADRO 2.....	21
QUADRO 3.....	22
QUADRO 4.....	26
QUADRO 5.....	27
QUADRO 6.....	33

<b>QUADRO 7.....</b>	<b>35</b>
<b>QUADRO 8.....</b>	<b>36</b>
<b>QUADRO 9.....</b>	<b>38</b>
<b>QUADRO 10.....</b>	<b>45</b>
<b>QUADRO 11.....</b>	<b>50</b>
<b>QUADRO 12.....</b>	<b>51</b>
<b>QUADRO 13.....</b>	<b>54</b>
<b>QUADRO 14.....</b>	<b>54</b>
<b>QUADRO 15.....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 16.....</b>	<b>69</b>
<b>QUADRO 17.....</b>	<b>72</b>
<b>QUADRO 18.....</b>	<b>75</b>
<b>QUADRO 19.....</b>	<b>75</b>
<b>QUADRO 20.....</b>	<b>75</b>
<b>QUADRO 21.....</b>	<b>76</b>
<b>QUADRO 22.....</b>	<b>76</b>
<b>QUADRO 23.....</b>	<b>87</b>
<b>QUADRO 24.....</b>	<b>89</b>
<b>QUADRO 25.....</b>	<b>92</b>
<b>QUADRO 26.....</b>	<b>93</b>
<b>QUADRO 27.....</b>	<b>97</b>
<b>QUADRO 28.....</b>	<b>98</b>
<b>QUADRO 29.....</b>	<b>103</b>
<b>QUADRO 30.....</b>	<b>103</b>
<b>QUADRO 31.....</b>	<b>105</b>
<b>QUADRO 32.....</b>	<b>105</b>

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	12
<b>Capítulo I - De Pouso Frio dos boiadeiros a Chapadão do Sul: colonização e emancipação .....</b>	15
1.1 – Chapadão do Sul: um relato histórico. ....	16
1.2 – A Educação Infantil em Chapadão do Sul.....	19
<b>Capítulo II – METODOLOGIA .....</b>	23
2.1 – O caminho Metodológico.....	23
2.2 – Desenvolvimento metodológico.....	23
2.3 – Estudo de caso.....	24
2.4 – Trabalho de campo.....	25
2.4.1 – Pesquisa documental.....	25
2.4.2 – Entrevistas.....	25
2.5 – Os entrevistados: atores do processo.....	26
<b>Capítulo III - EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO DA CRIANÇA .....</b>	28
3.1 - Educação Infantil Brasileira.....	31
3.2 Teoria da proteção integral.....	38
3.3 - Descentralização política ou Desconcentração de poder?.....	39
3.4 - Política social universalista e a política focal.....	46
3.5 Qualidade como norteadora das políticas de Educação Infantil.....	48
3.6 – Contraponto – A qualidade social.....	52
3.7 A Qualidade na Educação Infantil nos Documentos Oficiais.....	54
<b>Capítulo IV – Proinfância .....</b>	59
4.1 Primeiras Aproximações.....	59
4.2 O que é Proinfância.....	64
4.3 Proinfância em Chapadão do Sul: 5 anos de implantação e implementação..	68
4.3.1 - De 2007 a 2012 – 5 anos de implantação.....	68
<b>Capítulo V – Proinfância em Chapadão do Sul – CEI Sibipiruna .....</b>	74
5.1 – Sujeitos Entrevistados.....	75
5.1.1 – Docentes.....	75
5.1.2 – Entrevista sobre Espaço Físico .....	76
5.1.3 – Entrevista sobre a Rotina .....	86
5.1.4 – Entrevista sobre Planejamento Pedagógico .....	88
5.2 – A qualidade da Educação Infantil na unidade do Proinfância em Chapadão do Sul .....	92
5.3 – Gestores .....	97
5.3.1 – Gestor de implantação – 2009/12 .....	97
5.3.2 – Gestor de implementação 2013/14 .....	102
<b>Algumas Considerações .....</b>	107
<b>Referências .....</b>	112

## INTRODUÇÃO

A Educação como política pública tem sido abordada, estudada e debatida, seja em conferências e jornadas, seja em teses, dissertações e monografias a níveis regional, nacional e internacional.

Longe de ser um campo de pesquisa finito, pela própria natureza dialética em que se encontra, a educação é pesquisada ora nas etapas – Educação Infantil, ensino fundamental, médio e superior – estabelecidas oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC -, ora nas políticas públicas que a regulamentam e garantem a educação como um direito aos beneficiários. Outros campos como o metodológico, o curricular, as formas de ensino-aprendizagem fazem da educação fonte constante de reflexão-ação-reflexão para o pesquisador.

A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – foi o tema por mim escolhido para a pesquisa. O fato de trabalhar há dezenove anos como professor da rede pública e ter atuado nos Estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul desenvolvendo projetos e ministrando aulas na Educação Infantil como professor de Educação Física me fez perceber as mudanças ocorridas nessa primeira etapa da educação básica despertando-me o interesse pelo tema e ainda por buscar compreender esse universo.

Atuando por oito anos no Estado de Mato Grosso do Sul, no *locus* de nossa pesquisa, no município de Chapadão do Sul, tendo como objeto investigado o Programa Proinfância que início sua implantação no ano de 2007 e inauguração em 2012. Diante do objeto a ser pesquisado levantamos o seguinte problema: o Programa Proinfância, que visa à reestruturação e ampliação da Educação Infantil possibilita uma melhora na qualidade da educação nesse segmento? Outros questionamentos também se levantam: Será que a estrutura física é suficiente para ter uma Educação Infantil de qualidade? A aquisição de equipamentos é suficiente para a melhora da qualidade? Na tentativa de responder a essas e outras perguntas a pesquisa foi conduzida objetivando analisar como o Programa Proinfância entrou na agenda política do município de Chapadão do Sul e quais foram seus desdobramentos. Mais especificamente, buscou-se compreender a implantação e a implementação do programa, de que forma o mesmo impactou ou não o município e quais efetivamente foram as melhorias na qualidade geradas pelo referido Programa.

A pesquisa contou com a escolha de sujeitos para a realização de entrevistas. O critério para escolha desses foi à efetiva participação com a implantação e implementação do

Programa em Chapadão do Sul, quais sejam: ex-prefeito e prefeito, ex-secretária e secretária de Educação, diretora, coordenadora pedagógica, arquiteto responsável e professores. As entrevistas seguiram um roteiro de assuntos a serem questionados, como rotina, qualidade, formação profissional, planejamento, aspectos pedagógicos que conduziram às perguntas. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Outro fator relevante foi a procura por elementos teóricos com o levantamento de teses e dissertações no site do IBICT – Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia – artigos e documentos do MEC e da Secretaria Municipal de Educação de Chapadão do Sul – Semed. Inicialmente, foi realizada uma entrevista com a ex-secretária de educação, que participou diretamente da implantação o possibilitou analisar a trajetória do Programa Proinfância desde a sua contemplação pelo FNDE –Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – até sua inauguração em Dezembro de 2012. Já na implementação do programa, ocorrida em 2013, outros sujeitos foram entrevistados: professores, diretora e coordenadora o que possibilitou uma análise mais detalhada do programa e sua repercussão quanto à qualidade da Educação Infantil no município.

A pesquisa, no primeiro capítulo, “De Pouso Frio de Boiadeiros à Chapadão do Sul: colonização e emancipação” a pesquisa apresenta uma descrição do município de Chapadão do Sul - sua origem, a Educação Infantil no município, suas primeiras creches e pré-escolas e dados da Educação Infantil no Mato Grosso do Sul, destacando documentos oficiais produzidos pelo MEC a nível nacional, fomentando uma Educação Infantil de qualidade.

No segundo capítulo, “Metodologia”, Chizzotti (2010), Guimarães (2010) e Ludke & André (2012), ajudam no embasamento do caminho metodológico e sua organização assumidos nesta pesquisa e na construção da análise dos dados.

O terceiro capítulo, “Educação Infantil: Direito da Criança”, retratou a Educação Infantil, no contexto brasileiro, delineada a partir da Constituição Federal de 1988. Buscou-se retratar a teoria de proteção social e as políticas públicas voltadas ao atendimento de direito à criança na lógica da descentralização/centralização e das políticas universais e focais. Autores como Kramer (1982), Gentili (1996), Cury (2000), Draibe (2003), Arretche (2004) Farias; Palhares (2007) permitiram um olhar mais apurado sobre o contexto da Educação Infantil.

Ainda neste capítulo, procurou-se retratar o conceito de qualidade na lógica gerencial e da qualidade social, analisando como as duas propostas se apresentam nos documentos que norteiam a Educação Infantil. A contribuição de Zabalza (1998) foi ímpar para entender a qualidade na Educação Infantil. Além dele, outros autores como Flach

(2005), Campos; Rosemberg; Ferreira (2006), Silva (2009) e Conrado, Luz & Silva (2011) ajudaram na discussão e análise da pesquisa.

O quarto capítulo, “Proinfância”, abordou o objeto da pesquisa – Programa Proinfância – descrevendo sua criação em 2007, assim como os elementos que o compõem: orientações, normatizações, regras, finalidades e os projetos arquitetônicos. Esse último se distingue em dois diferentes tipos de infraestrutura: B – que atende 240 crianças e C – cujo atendimento abrange 120.

Este capítulo é composto também pela descrição da implantação e implementação do Programa Proinfância no município de Chapadão do Sul, embasado nas fontes documentais encontradas na Secretaria Municipal de Educação – Semed, como correspondências trocadas com o FNDE, convênios assinados e planilhas de trabalho.

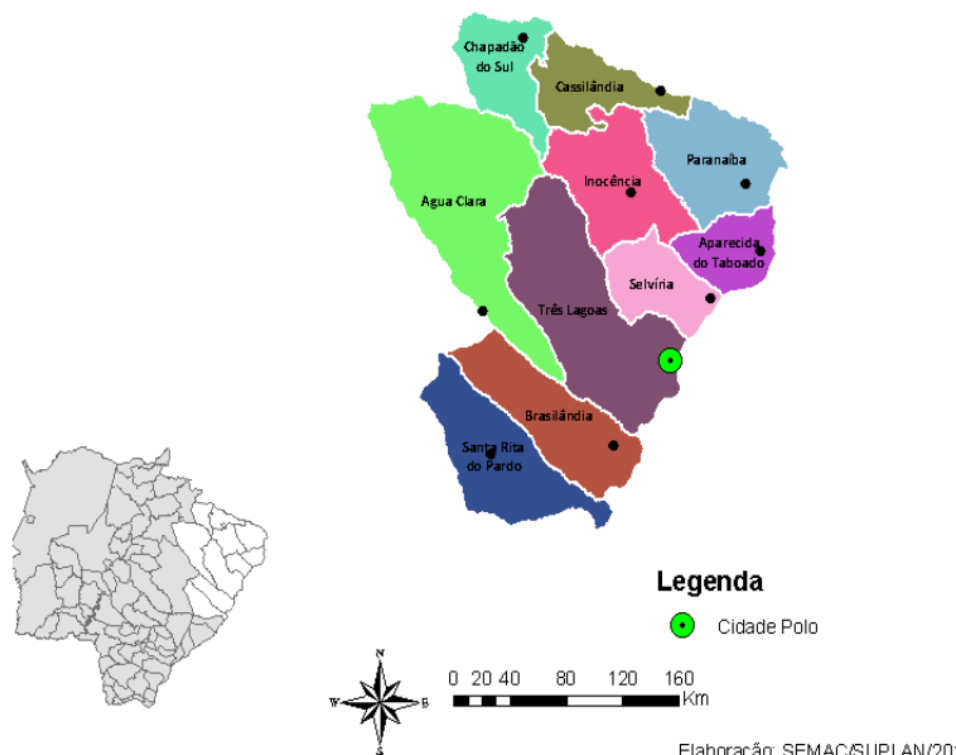
O quinto e último capítulo, “Proinfância em Chapadão do Sul: Cei Sibipiruna”, procura detalhar as entrevistas analisando-as a luz dos teóricos assumidos por esse pesquisador.

As considerações finais apresentadas no último momento da pesquisa procura responder: como que as políticas públicas do MEC buscam garantir a qualidade desse programa; de que modo aconteceu a implantação e a implementação do Proinfância em Chapadão do Sul e se é possível analisar a educação infantil quanto a sua qualidade.

## CAPÍTULO I

### De Pouso Frio dos boiadeiros a Chapadão do Sul: colonização e emancipação

A região Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, conhecida informalmente como bolsão<sup>1</sup> sul-mato-grossense possui, devido sua proximidade com os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás, características bem distintas das demais regiões. É compreendida pelos municípios de Três Lagoas, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Água Clara, Selvíria, Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência, Cassilândia, Chapadão do Sul e Costa Rica. Suas grandes plantações de soja, milho e algodão e da pecuária permitem uma arrecadação fiscal equivalente a 12% do total de arrecadação do Estado, segundo dados da Secretaria de Estado de Fazenda (2012). No mapa pode-se perceber o tamanho do Bolsão sul-mato-grossense:



**Mapa 1:** Mato Grosso do Sul – Região do Bolsão

Como *locus* da pesquisa, o município de Chapadão do Sul foi escolhido pela

<sup>1</sup> Subdivisão informal baseada em valores regionais

participação efetiva do pesquisador com o objeto da pesquisa: a Educação Infantil e a implantação e implementação do Programa Proinfância.

Chamada de cidade progresso, Chapadão do Sul se destaca, em seus apenas 26 anos de emancipação política, por possuir o maior Produto Interno Bruto – PIB – do Mato Grosso do Sul e o segundo em renda per capita (IBGE, 2013). Seu hino, criado em 2003 nos dá uma ideia das expectativas que seu povo tinha:

Tua terra tratada com grande respeito  
Doou fartura a quem cuidou direito  
Os arrozais de outrora foram ouro  
Cedeu lugar a soja que é teu tesouro  
O milho que brotou em teu solo fecundo  
Espigas gerou as melhores do mundo  
O algodão de grande qualidade  
Tudo em ti, diz produtividade

Chapadão do Sul, com seus quase 20 mil habitantes, possui uma condição econômica destacada tanto no âmbito Estadual quanto Nacional.

## 1.1 - Chapadão do Sul: um relato histórico

Anteriormente chamada pelos boiadeiros de “Pouso Frio”, o atual município de Chapadão do Sul foi comarca do município de Cassilândia até início dos anos 1980. Foi fundada, colonizada e emancipada, segundo relato autobiográfico, nos livros: “Comendador Júlio Alves Martins: Bandeirante do Brasil Presente” (1994) e “Pouso Frio” (2008).

Essa colonização foi intensificada, segundo Rocha (2005), com a interferência da União, fator determinante para que o Estado de Mato Grosso<sup>2</sup> se desenvolvesse

Portanto, em meados da década de 1970 são fixadas as condições favoráveis para a constituição dos Complexos Agroindustriais (CAI) e a partir daí a agricultura passa a constituir basicamente num ramo da indústria. Desde o fornecimento das sementes, das máquinas e insumos até a determinação do que e em que escala produzir, a que preços, tudo enfim que envolve os agregados do processo produtivo agrícola passa ser ditado pela dinâmica industrial. (p.23)

O Estado de Mato Grosso se tornaria um desses complexos agroindustriais patrocinados pela União. No histórico apresentado sobre o município de Chapadão do Sul no Plano Municipal de Educação encontra-se a seguinte afirmação:

O surgimento de Chapadão do Sul foi fruto da política de ocupação da região Centro-Oeste, por meio do programa do Governo Federal - Pólo Centro - subsidiado para a abertura e habitação do cerrado, através do incentivo da vinda de famílias

---

<sup>2</sup> Até 1977 não havia ocorrido a divisão do Estado. Era apenas o Estado de Mato Grosso



oriundas do sul do país, com a vocação agrícola e que iniciaram as suas atividades com o plantio de arroz nos anos de 1971 e 1972 e posteriormente passando para o cultivo da soja e milho. A principal atividade econômica da região, até então, era a criação de gado nos campos nativos do cerrado e somente no início da década de 1970 veio a se descobrir a brachiaria e passou a ser usada como alternativa de pastagem para o gado. (p.3)

Com a colonização do Estado de Mato Grosso, os primeiros moradores não demoram a chegar em “Pouso Frio” e, juntamente com esses, as necessidades de infraestrutura. Uma dessas necessidades era a escola, que surgiu em 1973, com o nome de Escola Rural Mista Boa Esperança, extensão da Escola Municipal de Cassilândia, onde funcionava da 1ª a 4ª série primária. Em dezembro de 1978 a escola foi autorizada a ter o primeiro grau completo, compreendido hoje Ensino Fundamental.

No ano de 1980, Júlio Alves Martins envia um abaixo assinado ao Sr. Presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul visando a criação do distrito de Chapadão do Sul no município de Cassilândia. Em 11/12/1980, a lei nº 180 criava o distrito de Chapadão do Sul.

Em 1983, segundo relato de Júlio Alves Martins, acontece um revés político, e o nome de distrito de Chapadão do Sul passa a ser chamado distrito de São Pedro do Apuré. Muitos viram isso como uma manobra política, associando o nome do distrito ao então governador Pedro Pedrossian. O nome perdurou até a emancipação do distrito, voltando a se chamar Chapadão do Sul.

No mesmo ano, segundo Lorenzon (2003,p.55), a escola é transferida para outro prédio e recebe o nome de Escola Municipal Chapadão dos Gaúchos, agora administrada pelo distrito de Chapadão do Sul.

A mesma autora afirma ainda que em 1985 a escola é incorporada à rede estadual de educação e passa a se designar Escola Estadual Chapadão do Sul. Em 1990 a escola recebe autorização para ofertar o 2º grau – cuja denominação hoje é Ensino Médio. Atualmente a escola tem o nome de Escola Estadual Augusto Krug.

Esses fatos ocorrem em meio à emancipação de Chapadão do Sul, que não foi marcada por tranquilidade. Segundo relatos de Paulichi; Cuchiaro; Marsiglia (1994,p.112) o Cassilândia Jornal de 23 de maio de 1986 trazia em sua manchete: População Revoltada quer a Emancipação de Chapadão. Isso se deu pela recusa da câmara dos vereadores de Cassilândia em aprovar a proposta de uma subprefeitura no distrito. Apesar disso, a emancipação acontece em 1987.

A base de sua economia, atualmente, está configurada na agricultura e na pecuária, e tem o setor de comércio e prestação de serviços como terceira força econômica. Segundo

Cabral (2009)

A principal atividade econômica do município é a agricultura, com maior predomínio de arrecadação do ICMS. A agricultura esta voltada basicamente para a produção de soja com plantio de 90 mil hectares por ano. Consolidado o projeto de agricultura altamente tecnicada, o município possui aproximadamente 140 mil hectares de lavoura; além da soja, produz, algodão, milho, nabo forrageiro, sorgo, milheto, amendoim, girassol entre outras culturas.(p.134)

Chapadão do Sul tem o segundo melhor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH<sup>3</sup> – e a segunda maior renda per capita de Mato Grosso do Sul<sup>4</sup>, segundo dados do IBGE (2013). O quadro abaixo mostra o índice e em que posição o município se encontra em relação a Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul:

**Quadro 1:** Índice de Desenvolvimento Humano e Renda *per capita*

Município	Ranking de renda <i>per capita</i> no Brasil	Renda <i>per capita</i>	Índice de Desenvolvimento Humano
Campo Grande	81	R\$ 1.089,37	0,784
Chapadão do Sul	304	R\$ 896,92	0,754

Fonte: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>

O IDH é o índice concebido pela Organização das Nações Unidas – ONU. As faixas de desenvolvimento humano estão divididas entre muito alto (0,800 a 1,000), alto (0,700 a 0,799), médio (0,600 a 0,699), baixo (0,500 a 0,599) e muito baixo (0,000 a 0,499). O site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento<sup>5</sup> (2014) afirma:

O objetivo da criação do Índice de Desenvolvimento Humano foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver". Democracia, participação, equidade, sustentabilidade são outros dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH.

<sup>3</sup> <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/download/> acessado em 07/03/2014

<sup>4</sup> <http://economia.terra.com.br/infograficos/renda/> acessado em 07/03/2014

<sup>5</sup> [http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li\\_IDH](http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH) acessado em 17/03/2014

O IDH tem o grande mérito de sintetizar a compreensão do tema e ampliar e fomentar o debate.

Chapadão do Sul possui o 467º IDH do Brasil e o segundo do Mato Grosso do Sul, ficando atrás da capital Campo Grande.

## **1.2 - A Educação Infantil em Chapadão do Sul**

A Constituição Federal de 1988 determina no Capítulo III, Seção I, artigo 211, parágrafo 2º que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.

Segundo a Lei Orgânica Municipal de 2004, o artigo 164 define o percentual a ser gasto em educação, de 25% da receita resultante dos impostos, e o artigo 165 apresenta quatorze princípios que o ensino deve seguir. São eles

- I - igualdade para acesso e permanência na escola.
- II - garantia de pleno exercício dos direitos culturais, com acesso às fontes da cultura regional e apoio à difusão e as manifestações culturais.
- III - gratuidade do ensino público em estabelecimentos mantidos pelo Poder Público Municipal, com isenção de taxas e contribuições de qualquer natureza.
- IV - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a realidade social, a arte e o saber.
- V - valorização dos profissionais de ensino.
- VI - garantia de padrão de qualidade do ensino.
- VII - pluralismo de ideias e de concepção pedagógica e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- VIII - gestão democrática e colegiada das instituições de ensino e pesquisa, na forma de lei.
- IX - atendimento ao educando, no ensino pré-escolar e fundamental, mediante programas suplementares de material didático-escolar, de alimentação e de saúde.
- X - formação para o trabalho.
- XI - atendimento, em creche e pré-escola, das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, inclusive dos portadores de deficiência.
- XII - atendimento educacional especializado aos portadores de excepcionalidade, preferencialmente na rede regular de ensino, ou em escolas especiais, ou ainda em escolas particulares com o apoio do Município.
- XIII - oferta de ensino noturno regular e supletivo, adequado às condições do educando.
- XIV - ampliação de oferta do ensino supletivo para todos os que não possam ingressar no ensino regular, na idade apropriada

Para atender essas exigências da Lei Orgânica, as instituições municipais de educação são organizadas e supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação – Semed, que tem o dever de:

- I. planejar, executar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades referentes à Secretaria de Educação, tendo em vista suas atribuições e os objetivos e necessidades do Município;

- II. organizar e manter atualizado arquivo de informações necessárias ao cumprimento das finalidades da Secretaria e ao atendimento às solicitações de assessoria para assuntos de Gabinete;
- III. promover a manutenção dos estabelecimentos de ensino, bem como exercer sua coordenação e controle proporcionando-lhes os recursos técnicos, pedagógicos e administrativos indispensáveis à boa execução das atividades nela desenvolvidas;
- IV. proporcionar ao educando a orientação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, fornecendo-lhe material escolar, transporte e alimentação;
- V. orientar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico dos professores da rede municipal de ensino, bem como controlar o cumprimento da legislação escolar;
- VI. manter a rede escolar rural, sobretudo nas áreas de baixa densidade demográfica e de difícil acesso, criando meios adequados para a radicação de professores na área rural e oferecendo-lhes as necessárias condições de trabalho;
- VII. promover, incentivar e fomentar o esporte, a cultura e o lazer no Município

Segundo informações obtidas em Documentos oficiais consultados na Secretaria de Educação Municipal – Semed –, a Educação Infantil, enquanto instituição pública, teve início em 1991.

O Decreto 504/99 oficializa a primeira creche municipal:

Art. 1º - Fica reconhecida como criada pelo Decreto no 172/91, de 28 de Agosto de 1991, e integrante do Sistema Municipal de Ensino, a Creche Municipal “Pingo de Gente” e ratificados todos os atos administrativos e escolares nela praticados até a presente data

A creche “Pingo de Gente” foi o primeiro estabelecimento municipal de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. O mesmo decreto ainda institui em seu artigo 2º:

Art. 2º - Fica criada a Creche Municipal “Sonho Meu”, localizada à Rua Londrina no 1559, no Bairro Parque União e reconhecidos os atos praticados desde o seu efetivo funcionamento a partir de 01 de Abril de 1996.

Em 2001, pelo decreto 646/01 é criado o “Centro de Educação Infantil Esperança”. Em 2006 a Lei 555/06 cria o “Centro de Educação Infantil Flamboyant” e, em 2012, o Decreto 2202/12 cria o “Centro de Educação Infantil Sibipiruna”, totalizando cinco centros de Educação Infantil no município de Chapadão do Sul.

Apenas em 2008 o projeto do Plano Municipal de Educação – PME – foi elaborado e ficou em tramitação na Câmara de Vereadores até 2010, quando foi sancionado. O texto da Lei 757/10 afirma:

O Plano Municipal de Educação de Chapadão do Sul – PME usou como referência o Plano Nacional de Educação, Lei Federal no 10.172/2001, e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Lei Estadual no 2.791/2003. Constitui-se numa construção coletiva como uma forma de pensar sobre a educação com novos olhares, novas formas e desafios que nos são apresentados pela sociedade contemporânea. (p.2)

O PME (2010) é apresentado como uma proposta para dez anos:

Este plano é apresentado como proposta de ação da Educação no Município de

Chapadão do Sul para a próxima década (2009-2019). Sua importância se dá principalmente pelo fato de ter sido elaborado com o envolvimento dos vários segmentos sociais diretamente ligados ao processo educacional, portanto não se configurando como um plano de governo, mas no projeto de educação para o município na década à qual é proposto.(p.2)

O PME (2010) apresenta quatro principais objetivos:

- 1- A elevação global do nível de escolaridade da população;
- 2 - A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- 3 - O acesso, a permanência e o sucesso do aluno;
- 4 - A democratização da gestão do ensino público.(p.9)

Quanto à Educação Infantil, o PME (2010) declara:

A proposta pedagógica da Educação Infantil na rede pública municipal está direcionada ao atendimento em período integral das crianças de 0 a 5 anos, assegurando a formação básica comum, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais. A proposta pedagógica da Pré-Escola se diferencia da proposta dos Centros de Educação Infantil no que diz respeito ao atendimento que se restringe a 4 (quatro) horas diárias. Esta proposta foi elaborada pelos profissionais que atuam na Educação Infantil Municipal, em consonância com as exigências da LDB, com ênfase na concepção de infância e de aprendizagem voltada para esta faixa etária.(p.13)

Em sua redação, o PME (2010) mostra dados de matrículas de anos anteriores.

**Quadro 2** : Educação Infantil: Matrícula Inicial por Dependência Administrativa – Creche e Pré-escola

Ano/dependência	2005		2006		2007		2008		2009	
	creche	pré-escola	Creche	pré-escola	creche	pré-escola	creche	pré-escola	creche	pré-escola
Municipal	140	521	201	528	299	540	523	295	565	454
Privada	53	133	54	111	26	79	29	65	40	73
Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>193</b>	<b>564</b>	<b>255</b>	<b>639</b>	<b>325</b>	<b>619</b>	<b>552</b>	<b>360</b>	<b>605</b>	<b>527</b>

Fonte: Plano Municipal de Educação (2010)

Esses dados mostram o aumento progressivo do número de matrículas. O próprio PME (2010) reconhece que em 2007 existiam 1.499 crianças de 0 a 6 anos; fora do sistema de atendimento.

Em sua dissertação de mestrado, a professora Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral (2009) faz um relato da educação em Chapadão do Sul quando o PME ainda estava em tramitação na Câmara dos Vereadores. Afirma ela:

Segundo o projeto do Plano Municipal, atendendo ao dispositivo da LDB 9.394/1996, artigo 89, que determina que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta

Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”, o município de Chapadão do Sul, em dezembro de 1999, passou a denominação das creches para Centros de Educação Infantil (CEIs) por meio do Decreto Municipal n. 015/1999. No entanto, a partir de 1999, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer, ao assumir os CEIs, teve como um dos desafios buscar soluções educativas para superar o enfoque assistencialista e construir uma proposta pedagógica que integrasse cuidado e educação, passando também a ampliar a rede em decorrência da grande demanda. Os dados estatísticos apresentados revelam que o município de Chapadão do Sul atende, em creches e pré-escolas, 40% do total de crianças de zero a seis anos. Assim, do total de 2.444 crianças desta faixa etária, 945 são atendidas, estando 1.499 fora da escola. (p.135)

Percebe-se que o número de crianças atendidas naquele momento era de 40%. Na tabela abaixo pode-se ver o número de atendimentos ocorridos no ano de 2013:

**Quadro 3:** Dados de matrículas 2013

<b>Educação Infantil</b>		
	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>
Estadual	0	0
Municipal	852	606
Privada	102	109
<b>Total</b>	<b>954</b>	<b>715</b>

**Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> acessado em 07/03/2014

Segundo dados do IBGE de 2010, o município tinha 3.919 crianças de 0 a 5 anos de idade. Analisando o número de matrículas atuais com dados de 2010, verifica-se que o atendimento ocorre apenas para 42% das crianças, repetindo o quadro anterior apresentado por Cabral (2009).

O atendimento de crianças em 2013 já contava com o Programa Proinfância, razão do recorte temporal da pesquisa de 2007 a 2012, anos de implantação do programa, e 2013 em diante, período de implementação do mesmo.

## CAPÍTULO II

### Metodologia

#### 2.1 - O caminho metodológico

Segundo Guimarães (2010, p.75), o caminho metodológico constitui-se como parte essencial dos processos investigativos, pois sustenta os fundamentos que auxiliarão no cumprimento dos objetivos propostos. Partindo dessa necessidade, decidiu-se adotar a abordagem qualitativa para o desenvolvimento do referido estudo. Tal decisão metodológica se deu com base em Chizzotti (2010,p. 78-79) que afirma:

“[...] que separa a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais está na forma como apreende e legitima os conhecimentos. A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de dado inerte e neutro; esta possuiu de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”

Assim, há uma relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto. Tal mediação gera um ativo descobrir do significado das ações e das relações ocultas nas estruturas sociais. (CHIZZOTTI,2010,p.80)

Analisar a implantação e implementação do Proinfância em Chapadão do Sul é compreender os significados presentes, é levar a compreensão da forma como as decisões foram tomadas, as mudanças que ocorrerão no processo, mas principalmente, o período em que o programa foi implementado em Chapadão do Sul, momento significativo para se analisar os desdobramentos da ação governamental no que se refere à educação de crianças pequenas do município.

#### 2.2 – Desenvolvimento Metodológico

Pesquisar é descobrir significados, é deslumbrar novos caminhos em caminhos já percorridos. Chizzotti (2010,p.80) afirma que o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.

Assim, é de suma importância mostrar como se desenvolveu a pesquisa, quanto a sua estratégia e técnicas de busca de dados e análises dos mesmos.

Adotou-se como estratégia, o estudo de caso. Como trabalho de campo utilizou-se

o levantamento de dados com a pesquisa documental e a coleta de dados com a entrevista semiestruturada. As análises foram realizadas com a triangulação dos dados a partir do pensamento de Robert Yin, Robert Stake e Marli André.

### 2.3 – Estudo de Caso

Chizzotti (2010,p.102) afirma:

O Estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo ou propor uma ação transformadora.

O estudo de caso foi definido por ser considerado a melhor estratégia para compreensão do objeto de pesquisa e por afirmar, ao pesquisador, a importância da pesquisa em Chapadão do Sul quanto à Educação Infantil.

Ludke & André (2012,p.17) afirmam que o estudo de caso é sempre bem delimitado e seus contornos devem ser claramente definidos no desenrolar do estudo. Eles podem até ser parecidos, mas distintos quanto ao interesse do pesquisador.

Para a delimitação de um estudo de caso é necessário que suas características estejam bem definidas. André (2005) demonstra quais são essas características consideradas essenciais num estudo de caso:

- Particularidade: significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia a dia.
- Descrição: significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição “densa” do fenômeno em estudo. (...) entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada. O estudo de caso engloba um grande número de variáveis e retrata suas interações ao longo do tempo. Os dados são expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias.
- Heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. "Espera-se que relações e variáveis desconhecidas emergem dos estudos de caso, levando a repensar o fenômeno investigado", como afirma Stake (apud Merriam, 1988)
- Indução significa que em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso” (apud MERRIAM,1988)

O estudo de caso é mais do que uma observação cuidadosa do objeto; é a



investigação do mesmo buscando ampliar a percepção do pesquisador, levando-o a novos desdobramentos.

## **2.4 – Trabalho de campo**

A pesquisa foi conduzida de forma a reunir e organizar dados que contivessem informações diretas ou indiretas sobre o objeto. Para tanto, foram utilizados documentos oficiais e não oficiais e observações diretas em um primeiro momento, e no segundo momento, serão realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. as observações diretas foram realizadas durante a minha presença como funcionário da instituição de educação infantil.

### **2.4.1 – Pesquisa Documental**

A pesquisa documental, como afirma Chizzotti (2000,p.109), é todo documento, informação sistemática comunicada por várias formas. Ele afirma que

O documento é, pois, qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material. (CHIZZOTTI,2010,p.109)

A pesquisa coletou o maior número de documentos possíveis que estavam a disposição na Secretaria Municipal de Educação – Semed – e no site do FNDE. Fontes complementares como dissertações e artigos pesquisados nos bancos de dados da CAPES, IBICT, SCIELO foram importantes para a análise e busca de compreensão do tema pesquisado.

### **2.4.2 - Entrevistas**

A utilização da entrevista, seja ela aberta ou semiestruturadas, na pesquisa desempenhará papel importante na análise do objeto na busca de obter rigor de critérios como: objetivos bem definidos, conhecimento do contexto de onde a investigação se realizará, informantes privilegiados, conhecimento aprofundado a partir de leituras textuais, levantamento bibliográfico, roteiro da entrevista, certo nível de informalidade. (DUARTE,2004,p.216)

Ludke & André (2012) fazem algumas considerações a respeito da entrevista:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.(p.34)

Chizzotti (2000) afirma:

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens de constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.(p.55)

As entrevistas foram realizadas com os sujeitos que estiveram envolvidos na implantação e implementação do Programa Proinfância em Chapadão do Sul desde a assinatura do contrato em 2007 até seu efetivo funcionamento em abril de 2013.

As entrevistas ocorreram em dois momentos distintos: dentro do Cei Sibipiruna com as professoras, direção e coordenação e na casa da ex-secretária. As entrevistas foram realizadas em ambiente privativo, às portas fechadas dando à entrevistada maior liberdade e privacidade em suas análises e respostas. As questões da entrevista semiestruturada foram direcionadas por assuntos como: rotina, qualidade, aspectos pedagógicos e políticos. Essas foram gravadas totalizando 6 horas de entrevistas e transcritas posteriormente no corpo da pesquisa.

## 2.5 – Os entrevistados: sujeitos do processo

Para a realização das entrevistas foram selecionados sujeitos que diretamente se envolveram com a implantação e implementação do Proinfância em Chapadão do Sul. São eles:

**Quadro 4** : Perfil dos gestores entrevistados.

GESTORES	PROFISSÃO	LICENCIATURA	PÓS-GRADUADO	PÓS-GRADUANDO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO
Ex-Secretária	Professora	Biologia	Mestre	Não	28 anos	2009/2012
Diretora	Professora	Pedagogia	Especialista	Não	22 anos	2013/2014
Coordenadora	Professora	Pedagogia	Especialista	Não	18 anos	2013/104

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

**Quadro 5:** Perfil dos sujeitos entrevistados do corpo docente.

PROFESSORES	MAGISTÉRIO	LICENCIATURA	PÓS GRADUADO	PÓS GRADUANDO	CARGA HORÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO
Professor A	Não	sim	sim		20 hs	1 ano
Professor B	Não	sim	não	sim	40 hs	2 meses
Professor C	Não	sim	não	sim	40 hs	2 anos
Professor D	Não	Sim	Não	sim	20 hs	2 anos
Professor E	Não	sim	nao	sim	20 hs	2 anos
Professor F	Sim	sim	sim	sim	20 hs	2 anos

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Os sujeitos elencados no Quadro 4 e 5 participaram direta ou indiretamente na implantação e implementação do Programa Proinfância em Chapadão do Sul. As entrevistas foram realizadas na busca de compreender melhor nosso objeto de pesquisa.

## CAPÍTULO III

### EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO DA CRIANÇA

A Educação Infantil é atualmente a primeira etapa da educação básica, como mostra no Título V, Cap.1, art.21 da LDB 9394/96,

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21º.

A educação escolar compõe-se de:

I -educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio

II -educação superior.

Resultado de movimentos de lutas da sociedade civil comprometida com a mudança social quanto ao direito da criança. Esses movimentos colaboraram para que no Brasil houvesse a aprovação de leis e de implantação de políticas voltadas para o atendimento à criança de 0 a 6<sup>6</sup> anos. Kramer (2006) relata:

No Brasil, as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990 são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais.(p.799)

Na Constituição Federal de 1988, art.208, item IV, a Educação Infantil foi garantida às crianças até seis anos e, posteriormente com a Emenda Constitucional nº53/2006, promoveu-se a assistência gratuita às crianças dessa mesma faixa etária. Mas isso não possibilitou seu efetivo cumprimento. Campos (1992) afirma:

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos [...] (p.19)

Esses documentos exerceram influência nos movimentos sociais brasileiros que lutavam pelos direitos das crianças. Dentre esses foram efetivadas as seguintes garantias: 1)na Constituição Federal de 1988, a gratuidade da Educação Infantil até os 6 anos sob responsabilidade dos municípios; 2) na Lei 8.069 de 1990 – Estatuto da Criança e do

---

<sup>6</sup> Quando a Constituição Federal de 1988 foi promulgada a Educação Infantil era de 0 a 6 anos, sendo alterada com a Lei 12.796 que oficializa a essa etapa da educação básica de 0 à 5 anos

Adolescente – ECA – a proteção integral à criança e ao adolescente – fator determinante para romper com a visão anterior de considerar a criança um problema social; 3) a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 – LDB 9394/96 que a estabelece como a primeira etapa da educação básica.

A Educação Infantil e a preocupação com a criança no Brasil têm sua trajetória marcada já em 1862, quando surge o primeiro Jardim de Infância, na cidade de Castro, Paraná, fundado por Emília Erichsen. Em 1904, o Estado do Paraná funda o seu primeiro Jardim de Infância com características froebelianas. (FILHO,2006,p.1685)

O final do século XIX mostra um avanço quanto a essas instituições. Em 1875, no Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro jardim de infância privado do país, seguido pela Escola Americana em 1877 em São Paulo, ligado a missionários americanos e em 1883 aconteceu a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, que apresentou materiais para Educação Infantil de origem nacional e de outros países. (KUHLMANN, 2001,p.15)

O surgimento do jardim de infância no Brasil foi alvo de debates, como explica Bastos (2001, p.58), pois não havia unanimidade quanto à criação dos mesmos. Em defesa da criação desses estava o Dr. Menezes de Oliveira, fundador do jardim de infância do Rio de Janeiro 1875, que havia elaborado um parecer mostrando como essas organizações poderiam funcionar, inclusive localização e disposição dos prédios. Em resposta ao seu ideário de jardim de infância vieram dois pareceres. Um do Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro e outro do conselheiro Junqueira no livro Primeira Exposição Pedagógica. Ambos afirmam que o Estado não deve assumir as responsabilidades de cuidar e educar as crianças, seja pela falta de condições financeiras ou pelo aspecto moral, onde a mulher deveria cumprir seu papel de mãe e cuidar de seus filhos.

Bastos (2001) afirma:

Com vozes a favor e contra a implantação de jardins-de-infância, esta instituição permanecerá, por longo tempo, restrita a um pequeno contingente de alunos. Com a República, assistiremos à ampliação da divulgação dessa instituição, mas somente no final do século XX o Estado oferecerá esta instituição a todas as crianças de 0 a 7 anos, no plano legal.(p.64)

Segundo Kuhlmann Jr. (2000)

Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternais.(p.14)

Já em 1930 o Estado, após ter respirado ares democráticos com a República Nova, resolve observar mais atentamente o cuidado com a criança, pois o crescimento urbano e a era

industrial no Brasil se iniciavam, e os industriários não tinham um lugar apropriado para deixar seus filhos.

Já nos anos 1960, e mais precisamente com a Lei 4024/61, a qual estabelece: 1) a Educação Pré-Primária seria feita nas escolas maternas e nos jardins de infância; 2) as empresas que tivessem, em seus quadros de funcionários, mães com filhos menores de sete anos, seriam estimuladas a organizar e manter instituições pré-primárias com ajuda ou não dos poderes públicos. (art.23 e 24)

Passados dez anos, no período militar, a Lei 4024/61 foi substituída pela Lei 5692/71, que fixou os provimentos para a Educação de primeiro e segundo grau com uma nova redação, a qual retirou por completo o artigo 23, cujo conteúdo trata da Educação Pré-Primária, com ênfase apenas no estímulo às empresas, no sentido de oferecerem os serviços às funcionárias mães de filhos em idade pré-escolar (art.61). Educação Infantil não era um dever do Estado, e por muitos anos a sua existência ocorreu em função de “caridade” dos governos e por ações isoladas.

Com o fim do governo militar e a abertura política, avanços democráticos e sociais foram conquistados. Mas, passados mais de vinte anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do ECA, o direito à educação e a proteção à criança não são garantidos na sua totalidade. Segundo dados do IBGE, 5.336.658 crianças foram atendidas em 2012 em todo o território nacional. O Brasil possuía em 2012, 14.563.000 de crianças menores de cinco anos, segundo dados da Unicef.

Com o objetivo de melhorar a situação do atendimento à infância, o Governo Federal lança em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual inclui o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, que conjuga esforços do Governo Federal, Estados e municípios para a melhoria da qualidade da educação básica. Surge então o Programa Proinfância, que visa à construção de estabelecimentos para a Educação Infantil, assim como a aquisição de equipamentos para os mesmos em todo o território nacional, objetivando a qualidade da Educação Infantil e a contribuição na diminuição da demanda por vagas. O programa possui dois modelos arquitetônicos pré-determinados com capacidade de atender de 120 a 240 crianças de 0 a 5 anos.

Conhecer a trajetória da Educação Infantil pós Constituição Federal de 1988 é significativo para se compreender como a mesma se configura atualmente. Neste capítulo buscou-se relatar essa trajetória perscrutando o universo das políticas públicas voltadas a Educação Infantil.

### 3.1 - Educação Infantil Brasileira

A Educação Infantil no Brasil é parte integrante do ideário escolar, não por acaso, mas graças a lutas sociais que resultaram em políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC e outros órgãos que o antecederam. A Constituição Federal da República de 1988 defende e garante a Educação Infantil para crianças de até seis anos e, posteriormente com a Emenda Constitucional nº53/2006, promove assistência gratuita às crianças de até cinco anos.

Com o fim do governo militar, os direitos democráticos, sociais e políticos são temas principais na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada no dia 05 de Outubro de 1988.

A Educação como um todo obteve atenção especial pela Constituição Federal de 1988. A Educação Infantil foi priorizada em função do direito da criança e como dever do Estado de proporcionar essa etapa da educação básica. Anterior a esse momento, a Educação Infantil não era um dever do Estado e, por muitos anos, a sua existência ocorreu em função de “caridade” dos governos e por ações isoladas. Segundo Campos (2006),

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola”. Esse fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar” a maternidade e a infância a nova carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança.(p.17-18)

Os avanços democráticos e sociais reconhecidos na Constituição Federal de 1988, até então obscurecidos pela ditadura militar, permitiram a construção de uma Educação Infantil embasada no direito da criança e no dever do Estado. No Capítulo II, art.208, parágrafo IV dessa, fica evidenciado o avanço que a Educação Infantil obteve. Consta claramente que é dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola a crianças de 0 a 6 anos de idade.

A elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988, traz em sua construção a participação de segmentos sociais excluídos até aquele momento. A sua elaboração não foi somente um marco na conquista democrática, mas na formulação de políticas públicas no âmbito social. Silva (2001) afirma:

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, marco de um amplo processo de discussão entre as diversas classes sociais da sociedade brasileira, cuja pauta política tinha como principal destaque a revalorização do espaço público e a

democratização das relações entre o Estado e a sociedade, consagrou alguns direitos que a diferencia das constituições anteriores. (p.1)

Essa nova relação entre Estado e sociedade a partir desse momento histórico deve ser compreendida a partir da esfera de ação de cada um. O Estado, segundo Hofling (2001, p.31), é

como o conjunto de instituições permanentes – órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo.

A mesma autora considera o Governo como

O conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (Ibid,p. 31)

Assim, é de responsabilidade do Estado formular as políticas públicas, mostrando sua governabilidade por meio de ações específicas a determinada parcela da sociedade. Souza (2006, p.24) busca definir o termo políticas públicas:

Não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Nesse âmbito, as políticas públicas se expressam em projetos sociais, os quais determinam o padrão de proteção social do Estado e abrangem as áreas da saúde, da educação, da previdência, da habitação, do saneamento básico, da bolsa família, do auxílio desemprego, entre outras.

Hofling (2001, p.31) ainda assevera:

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações de determinada formação social.

O Estado se manifesta nas políticas públicas para a educação, buscando demonstrar sua proteção e manutenção das relações entre a sociedade que recebe essa proteção.

Campos (2006) nos dá um exemplo dessa manifestação do Estado quando analisa três órgãos diretamente envolvidos com a criança, reunidos ao Ministério do Interior em 1989.



O quadro abaixo evidencia essa proteção do Estado:

**Quadro 6:** Órgãos reunidos ao Ministério do Interior em 1989

<b>Órgão</b>	<b>Criação</b>	<b>Função</b>
Fundação Legião Brasileira de Assistência – LBA –	A LBA existe desde 1942, e foi criada para ajudar os convocados da II Guerra Mundial.	Sua ação efetiva em creches ocorreu em 1977, com a criação do Projeto Casulo, que traçou metas e formulou programas em cunho nacional.
Fundação Nacional de Bem Estar do Menor – FUNABEM	Fundada em dezembro de 1964, ligada diretamente à Presidência da República e extinta em 1990. Criada juntamente com a Arquidiocese do Rio de Janeiro, tinha interesse em reformular o atendimento ao menor abandonado.	Elaborou os Estatutos da Fundação do Bem-Estar do Menor. Esses foram aprovados em 14/07/1965, alterados em 02/10/1970 e revogados posteriormente. Apenas em 1989 o Estatuto foi aprovado. Elaborou a partir de uma avaliação interna do órgão, o Diagnóstico Integrado para uma Nova Política de Bem-Estar do Menor.
Secretaria Especial de Ação Comunitária – SEAC	Criado em 1985, vinculado à Presidência da República.	Desenvolveu dois programas destinados a crianças de 0 a 6 anos: programa nacional do leite e projeto cresça criança. Este último conveniado com o UNICEF

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Na Constituição Federal de 1988 encontramos a seguinte declaração no Capítulo

II:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas

E no Capítulo VI:

Art. 30. Compete aos Municípios:

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.

Percebe-se aqui, que a Constituição Federal de 1988 inicia o processo de democratização da educação e de descentralização política. Segundo Arretche (1999, p.111), a estrutura organizacional do Sistema de Proteção Social estava sendo redesenhada. A autora comenta:

Estão sendo implantados programas de descentralização que vem transferindo, paulatinamente, um conjunto significativo de atribuições de gestão para os níveis estadual e municipal de governo.

Arretche (1999) esclarece ainda que no Estado federativo brasileiro pós-1988,

estados e municípios passaram a ser, de fato, politicamente autônomos, pois anteriormente apenas alguns entes federativos tinham esse favorecimento.

É dentro desse contexto de democratização, de legitimidade, descentralização da educação que surge a elaboração em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96, onde residem as diretrizes da educação de nosso país e especifica a organização da Educação Infantil.

Segundo Ruiz (2011,p.9),

A década de 90 foi um período bastante rico para o aprofundamento das discussões em torno da construção de uma política educacional infantil e de uma proposta pedagógica para o trabalho educativo nas creches e pré-escolas brasileiras.

O resultado dessas discussões foi a mudança de texto da Educação Infantil na nova LDB 9394/96. A antiga LDB 5692/71 trazia que os sistemas de ensino velariam para que as crianças com idade inferior a sete anos tivessem conveniente educação, além de estimular as empresas a manter estrutura para os filhos menores de sete anos das funcionárias. A centralidade não estava na criança, mas nas mães que teriam onde deixar seus filhos para poderem trabalhar. A nova LDB traz em sua Seção II, capítulo II normativa:

Art. 29 A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 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 a seis anos de idade.

Art. 31 Na Educação Infantil a avaliação far – se – á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Outro aspecto importante foi a participação do MEC nas discussões, promovendo assim, encontros e publicações específicas em Educação Infantil. Dentre dessas publicações destacamos: “Política de Educação Infantil de 1993”; Relatório Síntese de 1994, elaborado por Sônia Kramer; e o documento “Critérios para o atendimento em creches e pré-escolas que respeitam os direitos fundamentais das crianças” de 1995. Esses documentos foram amplamente discutidos e divulgados pela cooperação democrática entre MEC, pesquisadores e sociedade civil.

Entretanto, toda a dinâmica democrática e socializadora que fora sendo construída e conquistada na formulação de uma política para a Educação Infantil foi descontinuada abruptamente pelo MEC quando o mesmo lança, em 1997, o documento ‘Referencial

Nacional de Educação Infantil’ – RCNEI – em sua versão preliminar, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Silva (1997, p.16) diz:

Essa trajetória de construção da política de Educação Infantil que, pelo menos em parte estava sendo construída com a participação de pesquisadores da área, foi interrompida pelo MEC de uma forma arbitrária e centralizadora com o lançamento do ‘Referencial Nacional de Educação Infantil’.

Ele ainda explica:

[...] o referencial representa uma ruptura com a discussão e construção coletiva de uma proposta educativa para as creches e pré-escolas que, naquele momento, apresentava avanços e retrocessos, mas que refletia a diversidade e a complexidade que caracterizam um processo que se quer coletivo e plural. (p.17).

Farias & Palhares (2007) deixam mais claro como ocorreu essa ruptura:

Desde 1994, a ex-coordenadora da Coordenação-geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), Angela Barreto, vinha magistralmente orquestrando uma política plural para a área, com a participação dos mais diferentes segmentos da sociedade, produzindo documentos, realizando seminários, debates e contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a Educação Infantil brasileira. De repente fomos atropelados com os referenciais e com a troca da coordenação da COEDI. (p.2)

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI –, criado em 1998 no governo FHC, aponta para uma política centralizadora do MEC. O RCNEI se apresenta em 3 volumes:

**Quadro 7:** Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

Volume 1	Introdução
Volume 2	Formação social e pessoal
Volume 3	Conhecimento de mundo

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

A elaboração do mesmo contou com 700 pareceristas. Dentre eles, profissionais de Educação Infantil, administradores e pesquisadores; desses, apenas 230 responderam ao MEC. (PALHARES & MARTINEZ,2007,p.7).

Apesar dessa ruptura ocorrida na elaboração das políticas públicas para a Educação Infantil, Palhares & Martines (2005) destacam:

O Rnei representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil. Entretanto, o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação; elaborado por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da

Educação Infantil. Ao nosso ver, ele é uma importante iniciativa do MEC. (p.8)

Segundo Cerisara (2002), o RCNEI apresenta uma aparente continuidade com as discussões coletivas que vinham sendo feitas antes de seu lançamento. Mas, segundo a mesma, o RCNEI se apresenta como proposta de modelo único e verdadeiro, que leva a “didatização” da identidade, da autonomia, da música, das artes, das linguagens, do movimento, entre outros componentes, que disciplinam e aprisionam o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças. (CERISARA, 2002,p.337)

Tanto Palhares & Martinez (2007) quanto Cerisara (2002) são unânimes em afirmar que o RCNEI necessita de uma análise profunda e inquiridora para que não caia no esquecimento, não seja refutado ou que seja uma “camisa de força”, um receituário da Educação Infantil.

O RCN é parte integrante das reformas educacionais promovidas pelo Governo Federal no governo FHC. Draibe (2003,p.78) fornece dados dessa reforma que afetou o sistema educacional com vários planos. Ela apresenta algumas dessas reformas no quadro abaixo:

**Quadro 8:** Dados sobre as reformas educacionais no governo FHC

Plano da qualidade e conteúdos do ensino	As medidas principais envolveram, de um lado, o reforço e a ampliação dos programas nacionais de capacitação docente, sendo a TV Escola o principal deles; de outro, a modernização dos conteúdos do ensino fundamental e médio foi o objetivo da elaboração e da distribuição, a todos os professores das redes públicas, dos Parâmetros Curriculares (PCNs)
Plano das avaliações educacionais, em apoio às atividades de supervisão e monitoramento da qualidade do ensino	Além da modernização e da rotinização da produção de estatísticas educacionais, a ação central foi a implantação do sistema nacional de avaliações pedagógicas, abrangendo os três níveis de ensino
Plano do financiamento do ensino fundamental	A medida central foi a reforma do financiamento e da sistemática de gastos do ensino fundamental, por meio do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)
Plano da organização e sistema decisório	sob forte orientação descentralizante, as medidas principais envolveram a radical descentralização dos programas federais de apoio ao ensino fundamental e, por intermédio do Fundef, de estímulo à municipalização daquele nível de ensino

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

A reforma elaborada durante o governo FHC foi baseada na descentralização/desconcentração, assunto que será desenvolvido mais à frente, promoveu ‘[...] uma distribuição das responsabilidades pelo fracasso ou sucesso dos empreendimentos’ (NORONHA, 2002 p.90).

O MEC assume essa política descentralizadora que, segundo o mesmo autor, possui:

[...] a tendência dominante de abandonar a atividade educacional às regras perversas do livre jogo do mercado, da competitividade, da concorrência e da especulação em torno de recursos [...]. (p.90)

Apesar dessa postura assumida pelo MEC, a qual assume a responsabilidade pelo sucesso e atribui o fracasso à escola, essas atitudes nortearam as políticas públicas da Educação Infantil no governo FHC. Embora tal fato possa parecer perverso, isso proporcionou certa congruência para a Educação Infantil, embasando o RCNEI às políticas de Educação Infantil e de direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e a nova LDB são exemplos.

Oliveira (2011) afirma:

E é em decorrência dessa valorização da criança e da inserção da Educação Infantil na educação básica que se estabelece na LDB uma nova exigência de formação para os educadores, levando, principalmente, no caso das creches, a não limitar sua experiência apenas com a guarda e o cuidado de crianças, como historicamente foi tratado a formação dos profissionais de Educação Infantil. (p.37)

Apesar de a Educação Infantil não ter traçado caminho a respeito daqueles que participavam ativamente no processo anterior ao RCNEI, os avanços dessa etapa da educação básica são inegáveis e assim como alguns retrocessos, numa dialética típica de uma sociedade em desenvolvimento democrático.

O mesmo ocorreu no governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva a partir de 2003. Abre-se uma nova perspectiva para as políticas educacionais com cunho social e democrático. Contudo a política centralizadora do MEC é mantida com a formulação e a distribuição de diretrizes norteadoras de ações descentralizadoras que evidenciam uma educação de qualidade nos moldes empresariais, a ser alcançada pelos entes federados. O governo Lula intensifica suas ações de políticas públicas com programas e planos norteadores para a Educação Infantil como a preocupação com a formação de professores e seu aperfeiçoamento e com documentos, entre os quais destacam-se :

**Quadro 9:** Documentos MEC

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil v.1 e 2	2006
Critérios para um atendimento em Creches que respeitem os Direitos fundamentais das crianças	2009
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009
Orientações sobre Convênios entre Secretarias municipais de Educação e instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de Educação Infantil	2009

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Apesar de esses documentos explicitarem um discurso de qualidade e de estruturação da Educação Infantil com a mesma base ideológica neoliberal, percebe-se que essa ampla produção literária permite pensar na criança como cidadã de direito e que é necessário qualidade no atendimento da mesma. Oliveira (2011) confirma:

Cabe à união “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Podemos identificar os avanços obtidos na Política Nacional de Educação Infantil a partir da legislação vigente em quatro áreas principais: desenvolvimento de projetos curriculares; formação do profissional de Educação Infantil; organização político-pedagógico das redes de ensino e; levantamento e caracterização das instituições que atuam com crianças de 0 a 6 anos. (p.38)

A articulação que o autor ressalta só pode acontecer se houver uma legislação que atenda a criança em sua totalidade, respeitando seu direito à proteção integral.

### **3.2 Teoria da proteção integral**

Torna-se imprescindível e indissociável explicitar a legislação de proteção integral à criança, que segundo Custódio (2008):

A teoria da proteção integral estabeleceu-se como necessário pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil contemporâneo. As transformações estruturais no universo político consolidadas no encerrar do século XX contrapuseram duas doutrinas de traço forte, denominadas da situação irregular e da proteção integral. Foi a partir desse momento que a teoria da proteção integral tornou-se referencial paradigmático para a formação de um substrato teórico constitutivo do Direito da Criança e do Adolescente no Brasil.(p.22)

As mudanças ocorridas quanto à proteção integral da criança são complexas e profundas e levam a uma ruptura das duas doutrinas de defesa da criança: a doutrina jurídica da situação irregular e a doutrina da proteção total.

Custódio (2008) destaca as mobilizações sociais ocorridas nos anos 1980 em favor da proteção integral e como a mesma saíra vitoriosa:

Na década de 1980, surge um ambiente que almejava a democratização, onde os movimentos sociais assumiam o papel de protagonistas na produção de alternativas ao modelo imposto. O imperativo discursivo produzido pelo Estado autoritário recebia a contribuição crítica do espaço público e, portanto, político de reflexão sobre as práticas históricas instituídas sobre a infância. Inaugura-se aí uma fase enriquecedora, na qual a vitória estava anunciada, pois o enfrentamento entre a doutrina jurídica da situação irregular perdia adeptos na mesma proporção em que doutrina da proteção integral ganhavam novos aliados. Finalmente, a nessa década conviveria uma utopia mobilizadora para a construção de uma sociedade aonde todos poderiam gozar de direitos humanos reconhecidos como fundamentais na nova Constituição que se elaborava. Estava traçada a oportunidade histórica para sepultar o menorismo no Brasil.(p.26)

O direito da criança tem sua fundamentação jurídica na teoria da proteção social, juntamente com Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, na Constituição da República Federativa do Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas convenções internacionais de direitos humanos. (CUSTÓDIO, 2008,p.31)

Campos; Rosemberg; Ferreira (2006) afirmam que

... a partir da nova Carta, a tarefa de elaborar legislação complementar, formular política sociais, estabelecer prioridades orçamentarias e expandir o atendimento em creches e pré-escolas respalda-se em direitos constitucionais adquiridos pela crianças brasileiras de 0 a 6 anos. A descentralização política administrativa definida na Seguridade Social, abrangendo os setores da Saúde, da Previdência e da Assistência Social, e a responsabilidade atribuída ao município em relação a pré-escola e ao ensino fundamental indicam que uma política de creches e pré-escolas deverá ser executada prioritariamente pelo município, com colaboração técnica e financeira da União e do Estado. (p.27)

A descentralização sugerida pelas autoras acima tem acontecido. Mas no campo teórico existem divergências a respeito dessa descentralização, e se a mesma ocorreu ou se houve apenas uma desconcentração de poder. É pertinente descrever algumas palavras sobre esse tema.

### **3.3 - Descentralização política ou Desconcentração de poder?**

As políticas públicas, no campo social, são usualmente compreendidas nas áreas de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, entre outras.

Hofling (2001,p.31), (Apud Gobert e Muller (1987) sintetiza que “Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”... é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.”

Essas ações do Estado brasileiro são de caráter descentralizado e foram

introduzidas pela Constituinte Federal de 1988, que dá aos órgãos federativos, estados e municípios a autonomia de investimento dos recursos.

Segundo Leher (2001, Apud Bolt Jr. (1999):

A descentralização é uma medida inscrita na lógica da autonomia. Em um primeiro momento, responsabilidades da União são repassadas para os estados e municípios, a pretexto de aproximar a gestão da verba da população usuária. (p.164)

Em contrapartida, as políticas que normatizam as ações dos órgãos federativos ficam a cargo do Governo Federal. Leher (2001), ainda afirma:

O poder de estabelecer as políticas mais relevantes esta, cada vez mais, concentrado no Governo Federal, entretanto, estes por meio da descentralização, se desresponsabiliza de funções que eram direta ou indiretamente de sua alçada, como a educação básica, hoje vista como atribuição quase que exclusiva das unidades federativas (estado) e municípios...(p.164)

Percebe-se que a política de descentralização/centralização possui, dentre outras, ligações com interesses políticos, ou seja, descentraliza-se, ou se mantém centralizado aquilo que é de interesse do Estado.

Arretche (1999,p.115) deixa claro que existe um tipo de barganha para que os órgãos federativos se adaptem ao novo sistema descentralizado. Exemplo disso são as adesões aos programas federais que forçam os governos a assumirem sua responsabilidade frente ao compromisso acertado, ou pela simples imposição constitucional.

Arretche (IBID,p.115), afirma que

É devido à dimensão da barganha federativa que o processo de descentralização das políticas sociais no Brasil, só pode ser efetivo na medida em que as administrações locais avaliem positivamente os ganhos a serem obtidos a partir da assunção de atribuições de gestão, ou, pelo menos, que considerem que os custos com os quais deveriam arcar poderiam ser minimizados pela ação dos demais níveis de governo.

Analisando a política educacional da era do Regime Militar, a centralidade dos recursos, das normatizações, das construções de prédios e outros estavam sob os cuidados do Governo Federal; e os estados e municípios apenas cumpridores das políticas educacionais. Essa política seguia o modelo chamado “milagre econômico”, (PEREIRA,1997) esgotado no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

O esgotamento desse modelo econômico promove a reorganização da sociedade em busca de uma democratização que se consolida na promulgação da Constituição Federal em 1988. Foi a partir dessa que se iniciou a descentralização de atribuições e de recursos.

Souza (1998) ajuda a compreender essa mudança:



...não existem dúvidas quanto ao fato de que os municípios brasileiros foram, do ponto de vista estritamente tributário, os maiores beneficiários da descentralização promovida pela abertura política do final dos anos 1970, e posteriormente, pelas medidas descentralizadoras introduzidas pela Constituição de 1988. (p.8)

A mudança estrutural administrativa com a descentralização é profunda, mas conflitante, pois o Governo Federal continua a centralizar poder de decisão, enquanto os órgãos federativos a cumprem, como meio de obter financiamento. Vale ressaltar que a própria Constituição Federal em vigor afirma que os municípios devem manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.

Nessa perspectiva da descentralização e centralização, encontramos autores que discutem se a descentralização real existe ou se houve apenas uma desconcentração de poder.

Destacamos Federico Tobar (1991) e Angela Maria Martins (2001), que trazem no bojo da discussão a contradição do uso do termo descentralização que ora se contrapõe à desconcentração, ora se alinha à mesma a ponto de serem considerados sinônimos.

Segundo Tobar (1991,p.4), a descentralização é a redistribuição do poder; transferência no que diz respeito às decisões, enquanto desconcentração é a delegação de competências sem deslocamento do poder decisório. Tobar enfatiza que muitos autores concordam com a distinção dos termos, mas não fazem distinção em sua aplicação.

Tobar (IBID,p.17) explicita: os diversos usos do conceito de descentralização, que ora se confundem com a desconcentração, ora se alinham com a mesma, geram diferentes estratégias assumidas pelo Estado e contribuem para a Crise de Racionalidade e Legitimidade, que segundo ele:

...os fatores determinantes da inclusão das práticas descentralizadoras nas agendas de políticas públicas se constata que as teses descentralistas só adquirem peso quando as mesmas fornecem alguma contribuição para a superação da crise econômica do Estado.

Melo (1996,p.12) atribui a base das reformas descentralizantes ao neoliberalismo, onde a descentralização é assimilada com a ideia de desmonte do estado central e de redução de sua atividade regulatória e produtiva.

Melo (1996,p.13) concorda com Tobar quanto à desconcentração, ampliando-a em outras duas dimensões: delegação e devolução. Ele afirma:

Neste sentido se diferencia – e amplia – o conceito de descentralização, que descreve mecanismos de transferências de encargos e tarefas entre unidades administrativas ou políticas subnacionais; ou de delegação quando apenas algum grau de poder decisório é transferido.

Assim, apesar das afirmações de Melo e Tobar, a descentralização tem provido aos

entes federados com a possibilidade de uma educação com mais recursos e pode investir os mesmos com certa autonomia.

Segundo Souza e Faria (2004,p.925), essa municipalização

...como hoje se figura, mantendo a centralização do poder decisório na Federação, acabou por forjar o que se pode denominar divisão técnica e política da gestão da Educação Básica, rompendo com a figura solidária da colaboração que havia marcado, significativamente, o avanço democrático das novas relações propostas entre as áreas de poder federadas, tanto no que concerne a Constituinte Federal de 1988, quanto à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Esse poder decisório na Federação é confirmado por Arce (2001,p.258):

Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal da educação.

Gentili (1996) expõe seu ponto de vista sobre a descentralização/centralização que a educação sofreu:

Uma dinâmica aparentemente paradoxal caracteriza a estratégias de reforma educacional promovidas pelos governos neoliberais: as lógicas articuladas de *descentralização* centralizante e de *centralização-descentralizada*. De fato por um lado, as estratégias neoliberais contra a crise educacional se configuram como uma clara resposta descentralizadora diante dos supostos perigos do planejamento estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamental e sindicais. Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, interferência "perniciosa" do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais; flexibilizam-se as formas de contratação e retribuições salariais dos docentes, etc.(.27)

Gentili (op.cit.) ainda afirma:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. *Centralização e descentralização* são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.(p.27)

Buscando um contraponto a essa discussão, pode-se afirmar que o Estado Brasileiro não tem sido mínimo em suas ações, tendo em vista os investimentos de mais de

R\$ 7,6 bilhões com a Educação Infantil.<sup>7</sup> Apesar de Gentili afirmar que a descentralização/centralização está inscrita na lógica neoliberal, não se pode esquecer que esses são necessários para que aja um regime de cooperação entre o Estado e os entes federais. Exemplo disso é o Fundef, atualmente Fundeb. Sem a descentralização/centralização seria impossível ter esse dispositivo. Arretche (2004) afirma:

É por esta razão que, para alcançar um objetivo nacional – por exemplo, reduzir as assimetrias intra-estaduais de gasto no ensino fundamental e promover a valorização salarial dos professores –, o governo Fernando Henrique adotou como estratégia a aprovação de uma emenda constitucional, como o Fundef. (p.24)

As posições dos autores citados são importantes para uma reflexão mais detalhada e profunda sobre as políticas públicas efetivas em prol da Educação Infantil, sejam elas descentralizadas ou centralizadas.

Segundo Azanha (1991,p.61), foi Anísio Teixeira, no Congresso Nacional de Municipalização em 1957, quem esboçou as ideias sobre uma política educacional descentralizadora. Segundo Santos (2000,p.114), a primeira vez que Anísio Teixeira apresentou a ideia de descentralização foi em seu texto “A crise educacional brasileira”, onde propôs 10 medidas para a melhoria da educação, e entre elas estava a ideia de descentralização.

Mas a ideia foi esquecida, tomando novamente força com a crise financeira do país na década de 1980, onde a descentralização fiscal e a eleição de prefeitos e governadores pelo voto direto deram início à política descentralizadora.

Podemos perceber que a política de descentralização/centralização é entendida de forma conflitante, e o debate se faz presente nos discursos de outros autores como Draibe (1998), Costa (2009), entre outros.

Esses autores problematizam o tema, e buscam delinear novos horizontes para a discussão, pois o binômio descentralização/desconcentração possui facetas várias no decorrer da formação do Estado Brasileiro.

Esse binômio é presente em documentos que remontam a política social e especificamente a educação. É no universo das discussões políticas e dos arranjos suprapartidários que as políticas públicas voltadas à educação são implementadas e implantadas.

Exemplo desse binômio se encontra no PPA – 2008-2011 – Plano Plurianual, onde a descentralização é presente quanto à execução de programas ou ações pelos Estados e

<sup>7</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&catid=211&id=15242:segunda-etapa-do-pac-investira-em-creches-e-quadras-esportivas&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&catid=211&id=15242:segunda-etapa-do-pac-investira-em-creches-e-quadras-esportivas&option=com_content&view=article) acessado em 16/04/2014

municípios, mas está centralizado no Governo Federal o financiamento e as normas a serem seguidas pelos Estados e municípios. (PPA-2008-2011).

Com isso o crescimento de unidades de atendimento à criança de 0 a 6 anos tem sido significativo nos últimos 10 anos no Brasil e em especial no Estado do Mato Grosso do Sul.

Esse crescimento foi possibilitado, inicialmente, por esforços dos próprios municípios, que se viram cobrados a viabilizarem unidades escolares de Educação Infantil em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a qual descentralizava a responsabilidade de ofertar o ensino básico e a Educação Infantil para os entes federados municipais.

Segundo Campos; Rosemberg; Ferreira (2006):

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola” (art.208,inciso IV). (p.18)

As autoras continuam afirmando:

No que se refere às atribuições dos Municípios, essa questão não só é considerada como parte de suas obrigações, porém, mais do que isso, é definida como prioritária, ao lado da educação elementar. Em seu Artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. (p.19)

Muitas estratégias e programas foram elaborados pelo MEC para que a Educação Infantil fosse atendida pelos municípios, mas as descontinuidades dos mesmos e a burocracia impediram que a Educação Infantil obtivesse um crescimento significativo no final dos anos 1980 e nos anos 1990.

A precariedade dos espaços físicos, assim como a falta de formação de professores para atuarem nessa etapa da educação também foram fatores que contribuíram para um crescimento mais lento da Educação Infantil.

Foi apenas no final dos anos 1990, com raras exceções, que publicações específicas para a Educação Infantil começaram a ser produzidas pelo MEC. O quadro abaixo mostra essas publicações:

**Quadro 10:** Documentos produzidos para a Educação Infantil a nível Nacional

Item	Nome	ano
1 <sup>a</sup>	Revista Criança – periódico	1988
2 <sup>a</sup>	Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças	1995
3 <sup>a</sup>	Rcnei- Referencial Curricular para Educação Infantil – Vol.1, 2 e 3	1998
4 <sup>a</sup>	Integração das instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	2002
5 <sup>a</sup>	Prêmio Qualidade na Educação Infantil	2004
6 <sup>a</sup>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol.1 e 2	2006
7 <sup>a</sup>	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil vol. 1 e 2	2006
8 <sup>a</sup>	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação	2006
9 <sup>a</sup>	Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	2006
10 <sup>a</sup>	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009
11 <sup>a</sup>	Orientações sobre Convênios entre secretarias municipais e entidades...	2009
12 <sup>a</sup>	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	2010

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

O quadro mostra a grande produção de publicações a partir dos anos 2000. Essas conduziram a elaboração de programas específicos para a Educação Infantil: o Programa Proinfantil – que visava à capacitação de profissionais que já trabalhavam nas unidades de Educação Infantil ou que iriam trabalhar, como no caso de cursos de licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil; Curso de Especialização em Educação Infantil e Curso de Aperfeiçoamento para a Educação Infantil (formação Continuada).

O surgimento desses não foi por acaso. Como explica Kishimoto (2002):

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil. (p.107)

Procurando proporcionar um novo paradigma para a Educação Infantil, é que os programas elaborados pelo MEC foram introduzidos.

Nessa mesma lógica, mas agora quanto ao aspecto de organização do espaço que surge o Programa Proinfância – construção e reestruturação da rede de atendimento à Educação Infantil, que de certa forma, é uma continuação dos investimentos voltados à Educação Infantil.

O objeto de estudo desta pesquisa é o Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil e sua implantação e implementação em Chapadão do Sul - MS.

Para sua implantação e implementação em todo o território nacional foram

necessárias normatizações, regras e pré-requisitos que os entes federados interessados em aderir ao programa deveriam se enquadrar.

Esse enquadramento esta ora associado a uma política social universalista ora a uma política focal de atendimento.

### **3.4 - Política social universalista e a política focal**

A Constituição Federal de 1988 traz a gradativa ampliação dos gastos com o social e sua universalização, e o resgate da cidadania. Delgado e Theodoro (2003) afirmam que

A Constituição cidadã inovara ao trazer à tona a idéia da política social como instrumento de inclusão social: políticas universalistas e de extensão de direitos sociais às camadas mais pobres da população. A política social de inclusão tinha como pilares programas e ações que, longe dos mecanismos de transferência de renda para os eternamente carentes ou pobres, visavam proporcionar – sob a égide da idéia de seguridade social – o resgate da chamada dívida social. A ênfase em políticas de cunho assistencialista põe em risco conquistas sociais que não devem ser desprezadas. (p.123)

Mas a ideia de uma política universal inclusiva desenhada na Constituição Federal de 1988 fora desmontada por uma política focal, redesenhada na base de políticas sociais compensatórias de caráter passageiro e não de direito no campo da proteção social (Ivo,2004).

Costa (2009) aprofunda nesse assunto:

A Constituição foi gradualmente desfigurada e o projeto reformista foi destruído. Os princípios que orientam o paradigma neoliberal na questão social eram absolutamente antagônicos aos da Carta de 1988: o Estado de Bem-estar Social é substituído pelo Estado Mínimo; a seguridade social, pelo seguro social; a universalização, pela focalização; a prestação estatal direta dos serviços sociais, pelo Estado Regulador e pela privatização; e os direitos trabalhistas, pela desregulamentação e flexibilização.(p.696)

O Brasil é um país marcado pelo signo da desigualdade social, constatada pela pobreza: 65 % da população está entre a linha de pobreza e miséria. A política focalizada atua com esses agentes sociais. Delgado e Theodoro (2003) afirmam que

Em linhas gerais, essa proposta realiza um afunilamento da questão social para a órbita exclusiva da política social, ao mesmo tempo em que transfere o debate sobre essa política da ótica do direito para uma ótica do gasto social, efetivando assim uma guinada substancial na perspectiva de política social introduzida pela Constituição de 1988. (p.122)

O Plano Plurianual 2004-2007 – PPA - é exemplo disso. Ele sugere:

Programas sociais e de construção da cidadania são absolutamente necessários para gerar as condições de erradicação da pobreza, do analfabetismo, do trabalho precoce, da mortalidade infantil, da discriminação racial, da mulher, e das minorias, para garantir o acesso universal e de qualidade aos serviços de saúde, educação e cultura, e as condições dignas de moradia e transporte. (p.14)

Apesar de o PPA (2004-2007) elencar esses alvos a ser alcançados com os programas, inclusive de alcançar acesso universal a serviços prestados pelo Estado, o texto apresentado pelo Governo expõe uma política focalizada à população de baixa renda com programas definidos.

O programa Brasil Escolarizado é exemplo disso quando afirma que

pretende garantir uma educação básica com qualidade para todos, abrangendo a escolarização que vai desde a Educação Infantil até o final do ensino médio, ampliando de forma importante o atendimento às crianças entre 4 e 6 anos na Pré-escola, atendendo a todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade na Ensino Fundamental e ampliando de 8,7 milhões para 10 milhões o número de matrículas no Ensino Médio. (PPA 2004-2007 p.79)

A palavra ‘todos’ do texto dá o caráter de universal, onde todos vão ter direito a uma educação de qualidade. Mas na continuação do texto, fica evidenciado que “todos” são os menos favorecidos:

Além da iniquidade evidenciada no acesso a esse atendimento, que é muito mais elevado para crianças de famílias de maior renda e com mais alta escolaridade dos pais, as condições da oferta também são desiguais. O espaço físico e as instalações, muitas vezes compartilhados com escolas de ensino fundamental, são precários e inadequados à faixa etária. (ABUD, 2004-2007, p.79)

As políticas focalizadas utilizam-se do alibi que os recursos existentes são inferiores às camadas sociais a serem atingidas; assim faz-se necessário “escolher” que parcela da população irá receber o benefício. A escolha se dá sobre parâmetros de ganho mensal ou por renda per capita. (OLIVEIRA, 2005)

As políticas focalizadas ganham sustentação e força na medida em que a esfera de ação dos órgãos federativos é ampliada com a descentralização do poder.

Nas políticas voltadas à Educação Infantil a lógica não é diferente. As camadas menos favorecidas da sociedade são lembradas como as grandes beneficiárias dos programas, em detrimento do direito da criança. Outro aspecto que justifica o favorecimento, é que as mães precisam trabalhar e necessitam de um lugar para deixar seus filhos.

Mas longe de ser apenas ruim, a política focalizada remete avanços às camadas menos favorecidas, que por sua vez geram inquietações na sociedade, a qual cobra seus direitos. Creio que as políticas universais consolidar-se-ão a partir das políticas focalizadas, pois estas dão base inicial à estrutura de que aquelas necessitam.

### 3.5 Qualidade como norteadora das políticas de Educação Infantil

O termo qualidade tem sido empregado em diversas áreas, sejam públicas ou privadas. Pensando no campo específico da Educação Infantil é necessário, antes, entender como a categoria qualidade surgiu e se consolidou no sistema econômico e, posteriormente, na educação e na Educação Infantil.

O termo qualidade ficou conhecido por meio do físico americano, Willian Edwards Deming durante a II Guerra Mundial. Entre suas realizações, duas se destacam: o aumento da indústria Japonesa e o ressurgimento da indústria automobilística dos Estados Unidos em 1980<sup>8</sup>. Em sua formação, participou de estudos de comportamento com trabalhadores, onde percebeu que fontes de motivação tinham a ver com a atenção dispensada por parte da gestão aos empregados, e não com outro tipo de recompensa. (GOMES,2004.p.8)

Joseph Juran, engenheiro eletrônico e advogado, auxiliou Deming na implantação dos princípios de qualidade no Japão. Segundo Gomes (2004), Juran

Definiu qualidade em termos da adequação de um produto à sua utilização pretendida. Esta definição aproximou o conceito de qualidade à perspectiva do cliente ou utilizador. Abriu a porta a oportunidades de melhoria da qualidade ao nível da adequação das especificações técnicas do bem ou serviço à utilização pretendida pelo cliente. (p.11)

As mudanças no conceito de qualidade foram provocadas pela necessidade de se obter melhores resultados nos produtos ou serviços oferecidos. Martins e Neto (1998,p.300) ajudam a entender a disseminação e as mudanças do conceito ‘qualidade’ ou ‘controle de qualidade’, elencando quatro fases:

1. adequação ao padrão : o cliente deveria se adequar ao produto, sendo a qualidade um problema de conformação;
2. adequação ao uso: satisfação das necessidades do cliente. Isso se dava por inspeção, resultando em alto custo;
3. adequação do custo: alta qualidade, satisfazendo realmente aos clientes, associado a baixo custo;
4. adequação às necessidades latentes: satisfazer as necessidades ainda não descobertas pelos clientes.

Essa mudança de conceito para controle de qualidade ganha força nas palavras do escritor e pesquisador espanhol em Educação Infantil, Miguel Zabalza (1998, p.31). Ele esclarece que “nos trabalhos sobre a qualidade é possível identificar uma série de ‘eixos

---

<sup>8</sup> Informações obtidas no site [www.deming.org](http://www.deming.org) acessado em 19/04/2014



semânticos’, que nos permitem organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo à análise de diferentes realidades da vida social”.

A se considerar a educação como parte integrante da vida social, começa-se a esboçar um conceito de controle de qualidade nesse segmento. Assim, há três visões propostas por Zabalza (1998, p.31), nas quais a qualidade em educação deve ser construída: 1) qualidade vinculada aos valores; 2) qualidade vinculada à efetividade e; 3) qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.

As visões apresentadas por Zabalza (1998) estão longe de indicar limites reguladores para a obtenção da qualidade. Pelo contrário, essas visões possibilitam um balizamento sobre qualidade na educação.

Apesar dos conceitos de qualidade serem baseados na lógica da produção, dentro de uma matriz econômica, Zabalza (1998,p.32) dá indicativos de uma qualidade social, que vai sendo alcançada, construída dia a dia e de maneira permanente. Silva (2009, p.225) aponta nessa mesma lógica de qualidade, com base no aspecto social:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Silva, assim como Zabalza, ao que parece, dá a ideia de uma construção coletiva dos processos para a qualidade, visando ao bem comum da comunidade escolar, objetivando uma qualidade social.

A qualidade se dá de maneira organizada. Zabalza (1998) adapta os eixos organizacionais vinculados à qualidade para a educação. O quadro abaixo mostra a adaptação do autor:

**Quadro 11:** Adaptação proposto por Zabalza (1998)

<b>Eixos organizacionais de qualidade</b>	<b>Qualidade na Educação Infantil</b>	<b>Desafios à qualidade na Educação Infantil</b>
A função do projeto	Qualidade do projeto.	- Condições de financiamento - Recursos humanos ou estruturais - Baseados em processos planejados - Currículo oficial Vs. Organização autônoma.
A dimensão processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados	Qualidade dos processos ou funções.	- Modelo explícito e consciente de Educação Infantil - experiências formativas colocadas em andamento e das condições nas quais elas se realizam - Comunidade como um dos agentes formativos
A dimensão produto ou resultado	Qualidade dos resultados.	Resultados não podem ser balizados por dados estatísticos e às custas dos menos favorecidos. Não é apenas apresentar bons resultados, mas uma boa aceitação das pessoas que participam.
A função do próprio desenvolvimento organizacional como processo diferenciado	Desenvolvimento organizacional.	Deve acontecer em 3 frentes com metas a curto e médio prazo: a escola; os profissionais que atuam na mesma e; as famílias.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Para se alcançar os desafios proposto pelo autor é necessário que o modelo ou proposta de Educação Infantil seja precedido por dez aspectos chave. Zabalza (1998) deixa claro que

A ideia é, então, procurar estabelecer 10 aspectos básicos da Educação Infantil que sejam aplicáveis a qualquer modelo ou abordagem na qual quisermos situarmo-nos. Nem é preciso dizer que tenho consciência das dificuldades da tentativa e das insuficiências da minha proposta. Como não pretendo chegar a nenhum ponto definitivo, ficarei satisfeito se, pelo menos, conseguir provocar um reflexão coletiva, mesmo que seja discordante da proposta sobre o que é considerado importante na Educação Infantil. (p.49)

A intenção do autor é sistematizar aspectos que já “ estão na mente e na prática” de todos os que trabalham com a Educação Infantil. (ZABALZA,1998,p.49)

O quadro abaixo expõem esses aspectos e a explicação de cada um.

**Quadro 12:** Os dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade

1º	Organização de espaços	O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.
2º	Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades	Há necessidade de se proporcionar momentos ora de autonomia da criança, ora com atividades orientadas a desenvolver competências em congruência com o currículo oficial.
3º	Atenção privilegiada aos aspectos emocionais	Condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil.
4º	Utilização da linguagem enriquecida	Criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) – criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias.
5º	Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades	Todas as capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertence a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc) bem diferenciados de ação didática.
6º	Rotinas estáveis	As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.
7º	Materiais diversificados e polivalentes	Deve haver um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Os materiais constituem uma condição básica para que os aspectos expostos nos itens 3, 4 e 5 sejam possíveis.
8º	Atenção individualizada a cada criança	É necessário desenvolver um contato individual com cada criança, de maneira intervalada. É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, e orientar o seu trabalho e dar-lhes pistas novas, de apoiá-las na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas.
9º	Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitem o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças	É necessário saber o que se quer (ideia geral) e quais são as grandes linhas do processo estabelecido para alcançá-lo. Trata-se, além disso, de superar as ideias de que não basta ter boa vontade, um pouco de intuição e capacidade para improvisar experiências e jogos, mas é preciso ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global.
10º	Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta)	Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais e mães. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com a criança pequena.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Zabalza (1998) busca nortear a qualidade em Educação Infantil para a Espanha com os princípios de qualidade adaptados e os aspectos-chave por ele elencados.

Quando se volta o olhar para a Educação Infantil brasileira, percebe-se que os documentos oficiais prescrevem uma qualidade com caráter de resultados empresariais da

eficiência, da eficácia e da produtividade. Flach (2005, p.3) afirma:

Neste contexto nebuloso de contradições crescentes, a escola adentra num gerenciamento transplantado do modelo empresarial. Inúmeros governos estaduais, sem contar a própria organização da rede privada, investem em uma organização escolar gerencial, onde a eficiência e produtividade passam a ser as palavras de ordem.

Para Corrêa (2003, p.87),

[...] um dos problemas mais recorrentes é que, especialmente os documentos legais que apresentam a busca de melhoria da qualidade como meta não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar e, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma nova qualidade.

Mas Campos (2013) afirma:

É importante, todavia, reconhecer que as reformas, com todas as suas limitações e contradições, tiveram o mérito de ajudar a incluir a educação na agenda política e dar visibilidade social a questões que antes estavam restritas ao campo específico de atuação dos educadores. (p.26)

A autora ainda afirma que a qualidade na educação implica situar diversos discursos sobre o mesmo, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade na educação. (CAMPOS, 2013,p.26)

Campos assinala que as características da população que precisa ser atendida, os padrões legais e institucionais vigentes, o tipo médio de profissional que pode ser recrutado e os recursos financeiros devem ser levados em conta quando for aplicar um modelo para a Educação Infantil. (CAMPOS, 2013,p.41)

A proposta de Campos vem em acordo com a ideia de qualidade do projeto de Zabalza. Quando a qualidade é debatida democraticamente e tem a função de assistir à criança com respeito as suas necessidades, ela deixa de ser um conceito gerencial e passa a se constituir em qualidade social.

É nesse contexto de contradições e de políticas, da qualidade puramente gerencial e da qualidade social, que foram elaborados pelo MEC os documentos sobre qualidade na Educação Infantil, durante o fim do governo FHC e os dois mandatos do governo Lula.

### **3.6 – Contraponto – A qualidade social**

Enquanto documentos oficiais tendem a explicitar uma qualidade na educação nos moldes gerenciais, a qualidade social mostra um contraponto.

A qualidade nos moldes gerenciais desconsidera os limites e as imperfeições

criados pelo próprio modelo econômico vigente, sendo incapaz de corrigir problemas sociais, restringindo suas análises a números e dados. (SILVA,2009,p.223)

A mesma autora defende que

A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos. A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA,2009,p.225)

Silva (2009) apresenta alguns fatores determinantes e fundamentais para a compreensão da qualidade social:

- a) **Fatores socioeconômicos**, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) **Fatores socioculturais**, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) **Financiamento público adequado**, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) **Compromisso dos gestores centrais** com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (p.224)

A amplitude de análise da qualidade social na educação está relacionada intrinsecamente ao ser que vivencia a vida acadêmica, seja ele professor, pais/mães ou responsáveis pelos educandos. A qualidade social não se restringe a uma determinada parcela da sociedade, como professores e alunos. Ela é tão ampla como os diversos pensamentos de seus sujeitos. A qualidade social é construída a partir do real social, do concreto da comunidade escolar e de todos os aspectos: sócioeconômicos/culturais, financiamento e a formação dos profissionais.

### 3.7 A Qualidade na Educação Infantil nos Documentos Oficiais

Foram analisados sete documentos que tratam especificamente da qualidade na Educação Infantil, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 13:** Documentos Oficiais do MEC

Item	Nome	ano
1ª	Integração das instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	2002
2ª	Prêmio Qualidade na Educação Infantil	2004
3ª	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol.1 e 2	2006
4ª	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil vol. 1 e 2	2006
5ª	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação	2006
6ª	Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	2006
7ª	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Porém, antes de analisarmos esses documentos, Conrado, Luz & Silva (2011, p.11-12) apresentam dados quanto à incidência do termo ‘qualidade’ em documentos anteriores a 2002 apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 14:** Incidência do termo qualidade em Documentos Oficiais

Documentos	Número de incidência do termo qualidade em educação	Garantia de padrão de qualidade	Padrão mínimo de qualidade	Melhoria de qualidade	Avaliação da qualidade	Ensino ou educação e outros termos associados à qualidade
Constituição Federal 1988	Em 4 artigos: 206, 209, 211 e 214	1	1	1		
LDB 9394/96	Em 10 artigos: 3, 4, 7, 9, 47, 70, 71, 74 e 75	3	3	3	1	
PNE – Plano Nacional de Educação	75 vezes em todo o documento	3	9	14		49

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Os mesmos autores fazem a seguinte observação quanto à incidência do termo qualidade:

Pelo que vimos, dois termos destacam-se: padrão mínimo e melhoria. Parece um

sinal importante o registro documental de que o padrão educacional seja adjetivado como mínimo, denotando aquilo que seja o menor em escalas ou parâmetros considerados. Já a palavra melhoria, como antes refletido, traz a noção do que se processa gradualmente, dando margem, como mensagem subjacente a que se conceba (e se enfrente) o fenômeno educacional sem ousadia ou ruptura; com isso, distancia-se de um sentido que poderia remeter ao tratamento das causas dos problemas existentes e reconhecidos como crônicos na história da educação do país. (p.9)

Assim, a expressão ‘qualidade na educação’ vem sendo frequentemente evidenciada, e com a intencionalidade de manter a lógica vigente de mercado na educação. Isso também fica evidenciado nos documentos analisados da Educação Infantil.

O primeiro documento ‘Integração das Instituições de Educação Infantil’ (2002, p.5) traz em sua introdução a afirmação:

Reconhecemos que, integrar aos sistemas de ensino instituições que historicamente eram vistas como de amparo a assistência, aos sistemas municipais de ensino, conferindo-lhes um caráter educacional, não tem sido fácil para as Prefeituras. Tal decisão não envolve apenas aspectos burocráticos mas questões vinculadas à qualidade do atendimento com diversas implicações para o município tais como: criação do Sistema Municipal de Ensino; definição de normas para o funcionamento da Educação Infantil; formação inicial e continuada dos professores e sua profissionalização; elaboração de Propostas Pedagógicas das instituições; criação de espaços físicos e a aquisição de recursos materiais para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, entre outros.

No decorrer do documento, que traz exemplos de cinco municípios, destacou-se a cidade de Corumbá-MS. No relato, podemos perceber onde a qualidade está fundamentada:

A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá priorizou a qualidade do atendimento na rede municipal ao invés da universalização em condições precárias. A importância da opção pela qualidade pode ser percebida por meio de alguns indicadores: investimento na formação inicial e continuada dos professores; elaboração das propostas pedagógicas nas instituições; avaliação sistemática das crianças com o conhecimento dos pais; acompanhamento do trabalho pedagógico das instituições pela equipe da Secretaria. (p.35)

Ambas citações têm a preocupação com a qualidade voltada a aspectos ora organizacionais, como formação de sistemas de educação, ora com aspectos puramente pedagógicos. Não se pode negar a necessidade desses aspectos, mas não bastam para que a Educação Infantil tenha qualidade. Ademais, dos cinco municípios onde a pesquisa ocorreu, o documento aponta apenas para um dos municípios cujos diretores e coordenadores foram eleitos pela comunidade escolar; fato revelador da ausência de administração democrática.

O documento Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2004, p.5) afirma:

Este trabalho reúne os 24 projetos indicados, para divulgar as experiências de professoras e professores que atuam na Educação Infantil, em creches e pré-escolas públicas, nas diversas regiões brasileiras, fazendo-as emergir dos sistemas de ensino e comunidades onde foram desenvolvidas.

Apesar de os relatos se apresentarem relevantes, pois não se pode negar a validade das experiências no tocante à construção de identidade das crianças, da sociabilização, de alfabetização, entre outras, elas não trazem efetivamente uma ideia de qualidade, mas um modelo a ser lido e seguido. Os projetos premiados contêm citações dos documentos oficiais elaborados até aquele momento, explicitando como os mesmos contribuíram para o sucesso do projeto.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil vol.1 e 2 (2006, vol.1, p.3) faz sua apresentação da seguinte forma:

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

Apesar de a citação acima ter uma aparência de democrática e social, a afirmação a seguir revela uma concepção diferente:

Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e de cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, este documento foi elaborado com a contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. (vol.1, p.5)

A citação acima evidencia que a construção do documento não contou com a participação da sociedade, a maior beneficiária da educação. De qualidade social passou-se a qualidade de gabinete, forjada nas bases do neoliberalismo. A tentativa de dar ao documento oficial um perfil democrático e social ocorreu por meio de encontros em diversas partes do país, com a participação efetiva de Secretarias de Educação e entidades sociais. Não obstante, esse fato apenas não garante uma qualidade social; o documento cita experiências de grupos com a qualidade social, conforme se observa:

No Brasil, iniciativas nesse sentido têm sido realizadas por administrações municipais que adotaram a concepção de “qualidade social” e por grupos que militam na área educacional. Um dos exemplos é a Consulta sobre qualidade da educação na escola (2002), pesquisa realizada em dois estados brasileiros com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que procurou ouvir o que diretores, professores, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade pensam sobre qualidade da escola. Outro exemplo é o projeto Indicadores da Qualidade na Educação (2004), realizado por Ação Educativa, Unicef, PNUD e Inep, com participação ampla, que buscou desenvolver um instrumento flexível para ajudar a comunidade escolar a avaliar e a melhorar a qualidade da escola. (vol.1, p.21)

É notória, no documento oficial, a falta de real atenção ao processo democrático em vigor. As palavras qualidade social estão entre aspas, além de ter sido usada a expressão



*militam*, que pode soar como luta, briga, discussão, dando um tom diferente à citação. A ideia de qualidade social é pulverizada pela força discursiva do termo nos moldes empresariais.

O documento Política Nacional de Educação Infantil (2006, p.22) reafirma a lógica imposta sobre qualidade. Os documentos elaborados pelo MEC sobre qualidade na Educação Infantil são norteadores para que a mesma aconteça com eficiência e eficácia. Fica evidenciado assim o tipo de política educacional do MEC: “realizar estudos sobre o custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento até 2011”.

Flach (2005, p.3) afirma:

Fetichizando a qualidade através da eficiência, a educação assume a perspectiva de que o seu maior problema é o de custos, pois custo total da qualidade é o resultado da soma dos custos da eficiência e da ineficiência. Nesta linha de raciocínio, a educação, por não ser eficiente, tem um elevado custo e baixa qualidade, apresentando-se como um problema gerencial.

Os documentos oficiais apontam para um gerenciamento empresarial da Educação Infantil. A qualidade é avaliada segundo critérios de sucesso, eficiência e eficácia, desconsiderando fatores sociais, apesar de o documento ‘Indicadores de Qualidade na Educação Infantil’ se expressar diferentemente.

O documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009, p.9) traz a afirmativa de ser uma publicação que “caracteriza-se como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade”.

Apesar de este documento dar sinais de uma qualidade social, a estruturação de avaliação enrijece o processo democrático quando fornece caminhos pré-estabelecidos e diagnósticos organizados segundo os indicadores de qualidade do MEC. A dinâmica estabelecida pelo documento direciona a instituição a um parecer de qualidade empresarial, e não construído socialmente. Ao final do documento encontra-se um capítulo intitulado ‘Dimensões e Indicadores’, o qual traz seis dimensões, cada uma com vários indicadores em forma de questões, onde se deve assinalar de vermelho, amarelo ou verde, dependendo das respostas, e depois tabulá-las, para se traçar um perfil de qualidade. Não há nenhuma questão elaborada para os pais ou para a comunidade escolar. Todas as questões são voltadas para os profissionais da instituição escolar.

A contradição do discurso democrático e sua efetividade estão presentes nos documentos do MEC que, apesar de apontarem para uma participação democrática e coletiva, se mostram centralizados quanto ao poder de decisão.

Apesar dessa centralização, o MEC tem proporcionado um avanço importante na Educação Infantil e quanto à qualidade dessa etapa. Os sete documentos analisados expressam essa preocupação. É evidente e inquestionável a presença da centralidade das decisões; todavia, são inegáveis os benefícios que esses documentos elaborados pelo MEC trouxeram à Educação Infantil.

O objeto pesquisado, o Programa Proinfância, surge no ano seguinte ao lançamento do documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006). Esse documento traz avanços importantíssimos, pois coisifica um padrão de qualidade a nível estrutural, respeitando a criança e suas necessidades. Esse documento traz uma verdade implícita: qualquer lugar não é lugar para a Educação Infantil. Sendo assim, o Proinfância trouxe uma melhoria de qualidade na Educação Infantil? Quais foram os desdobramentos desse programa no município de Chapadão do Sul? Como ocorreu sua implantação e implementação? Qual foi seu impacto social na comunidade atendida?

O próximo capítulo buscou responder a esses questionamentos e outros que surgiram no decorrer das análises dos dados.

## CAPITULO IV

### PROINFÂNCIA

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA – é parte integrante do Plano de Ações Articuladas – PAC I e II. Implantação em 2007, visa à construção e aparelhamento de creches e pré-escolas em todo o território nacional.

Nesse capítulo busca-se descrever o programa no que tange ao seu funcionamento, sua abrangência e sua finalidade.

#### 4.1 Primeiras Aproximações

Antes mesmo de analisarmos o conjunto de Leis e o Decreto que respalda legalmente o Proinfância e compreender a lógica do programa, faz-se necessário relatar outras ações do Estado brasileiro: o Plano Nacional de Educação – PNE –, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Igualmente importante é explicar o que vem a ser plano e programa.

Segundo De Rodrigues; Schmitz; De Freitas (2012,p.2) compreende-se como plano um produto de planejamento, que reflete concepções políticas, filosóficas e sociais da educação. Os programas são, segundo Baffi (2002),

... a preocupação é responder as perguntas "o quê", "como" e "com quê", tratando prioritariamente dos meios. Abarca cada aspecto isoladamente e enfatiza a técnica, os instrumentos, centralizando-se na eficiência e na busca da manutenção do funcionamento. Tem sua expressão nos programas e, mais especificamente, nos projetos, sendo sobretudo tarefa de administradores, onde a ênfase é o presente, momento de execução para solucionar problemas.(p.1)

Planos e programas não são novidades no cenário político educacional brasileiro. Cury (2007,p.834) explicita planos nacionais de educação no Brasil formulados desde antes da Constituição Republicana de 1934, que trouxeram em seu bojo importantes conquistas na educação

Ora, o marco básico de uma intervenção estatal-nacional decisiva nos sistemas de ensino é a Constituição Federal de 1934. Entretanto, já antes, havia alguma definição ou iniciativa relativa a esse papel do Estado. A Constituição Imperial de 1824 acolhe o ensino primário como direito do cidadão (art. 179, XXXII), sob a forma de

prestação estatal gratuita.

Cury (2007) ainda afirma que

A Constituição Liberal de 1891 impõe a laicidade como característica inerente a todas as escolas públicas da União, estados e municípios, mantém o Estado como detentor da validade dos diplomas e certificados, mas retira de seu texto a gratuidade. Essa última ficou por conta do regime autônomo dos estados. (p.834)

Essas conquistas resultaram em diretrizes que culminaram na formulação de um Plano Nacional de Educação, interrompido em seu avanço com o golpe de 1937 e com o fechamento do Congresso.(CURY,1998,p.166)

Já em 1946, segundo Cury (1998,p.167),

A redemocratização põe na Constituição de 1946 a incumbência da União para elaborar a LDBEN. A retomada de um plano decorre da sanção da Lei 4024/61 que, no arti.92, incumbe o agora Conselho Federal de Educação, dos procedimentos voltados à feitura do Plano Nacional de Educação mediante o estabelecimento de metas e fundos para cada nível de ensino.

O Conselho Federal de Educação elabora em 1962 o Plano Nacional de Educação, que logo seria fragmentando com a estrutura política/econômica deficitária assumida pós golpe de 1964.

Surgem a partir daí Planos de Desenvolvimentos que forjam em seus textos um discurso sócioredistributivo de renda, imprimindo um tom democrático que buscava a melhoria dos padrões de vida, sobretudo dos mais pobres. (CURY,1989,p.168)

Na década de 1980 a abertura política e a promulgação da Constituição Federal em 1988 garantiram direitos sociais como a educação a todos e geraram a construção de uma nova proposta de Plano Nacional de Educação – PNE.

Com o movimento efervescente dos direitos pela educação, são promovidos o I e II Congresso Nacional de Educação – CONED – na cidade de Belo Horizonte, nos anos de 1996 e 1997, respectivamente.

Nos debates realizados e com a participação de vários segmentos dos mais diversos, elaborou-se o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira – PNE, que apenas se transformou em Projeto de Lei nº 4.155/98 pela pressão popular conduzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. (VALENTE,2002,p.97)

O Plano Nacional de Educação – PNE – fora aprovado pelo Congresso Nacional durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em 9 de Janeiro de 2001, com nove vetos. Valente (2002,p.97) afirma ainda que doze anos depois de promulgada a Constituição Federal

de 1988, surge a norma legislativa posta no seu artigo 214<sup>9</sup> e requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>10</sup>.

O texto de lei que sanciona o PNE traz sete artigos que se dividem quanto a duração do plano, elaboração de planos locais, de quem executa, quem avalia e sobre a divulgação do mesmo.

O texto de lei propriamente dito, do PNE, traz em sua estrutura a apresentação dois níveis de ensino – Educação Básica e Ensino Superior –, quando a Educação Básica era subdividida em Educação Infantil e Fundamental e Ensino Médio. Cada modalidade de ensino é apresentada em capítulos e abordam: diagnóstico, diretrizes e objetivos/metas.

Na etapa da Educação Infantil o documento afirma que há um crescimento mundial dos estabelecimentos de Educação Infantil, tanto pela necessidade familiar de pais que trabalham e precisam que seus filhos tenham onde ficar, como pela argumentação científica do desenvolvimento da criança.(PNE,2001,p.9)

O documento afirma que

“Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público.” (IBID,p.9)

Quando da afirmação “*o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda*” indica que os preceitos de cidadania, defendidos na Constituição Federal de 1988, universais e democráticos são deixados em segundo plano, apesar de serem esses que norteiam as políticas públicas em nosso país, ficando em evidência o chamado “argumento social”, o qual é explicado pela existência de famílias trabalhadoras e de baixa renda, que necessitam deixar seus filhos aos cuidados de uma instituição.

Vê-se aqui uma política focal que prioriza uma determinada categoria social não por direito adquirido, mas por necessidade. O preceito constitucional universal do cuidado com a criança de 0 a 6 anos é deturpado com a falácia assistencialista de tanto outros

<sup>9</sup> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades

<sup>10</sup> Título IV –Art. 9º. A União incumbir-se -á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

governos.

Quanto às diretrizes traçadas para a Educação Infantil, o documento apresenta a mesma como a primeira etapa da Educação Básica. É quando se inaugura a educação da pessoa, referendando a importância dessa, embasada em preceitos científicos e pedagógicos. O documento afirma ainda que esse investimento obtém taxa de retorno econômico superior a qualquer outro. (IBID,p.13)

A afirmação de *“investimento que obtém taxa de retorno econômico”* indica uma lógica forjada em conceitos neoliberais detalhados no início deste trabalho.

Encontra-se ainda nas diretrizes, uma explicação do PNE sobre sua vigência:

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de Educação Infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional. Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil.(IBID,p.14-15)

É necessário destacar que um dos compromissos políticos assumidos pelos municípios é o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” que está ligado diretamente ao financiamento do FNDE, como deixa claro em seu site:

Todos os municípios, o Distrito Federal e os estados que pleitearem recursos para projetos educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) devem aderir ao plano de metas "Todos pela Educação" para poder receber o dinheiro. Além disso, é obrigatório o envio de informações de frequência do programa Bolsa Escola. As duas exigências constam do Manual de Assistência Financeira do FNDE para 2007, publicado nesta sexta-feira (27) no Diário Oficial da União, junto com a Resolução FNDE nº 8.<sup>11</sup>

Nesse momento se percebe a política centralizadora do governo, que vincula o financiamento à assinatura do Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’, que traz em seu enunciado de decreto:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Dados do site: <http://www.fnde.gov.br/index.php/noticias-2007/924-adesao-ao-todos-pela-educacao-e-condicao-para-receber-recursos-do-fnde> acessado em 06/06/10

<sup>12</sup> Dados do site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) acessado em 06/06/10

Entende-se que o regime de colaboração é na verdade uma política de dependência unilateral, onde o FNDE exige dos entes federados o cumprimento de metas planejadas no ‘Compromisso Todos pela Educação’, associados agora, a um novo elemento, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O PNE, por fim, traz 26 itens onde apresenta seus objetivos e metas. Pode-se destacar:

1. 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 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
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.(PNE, 2001,p.16)

O PNE até 2007 se manteve em realizações marginais, forçando assim, o surgimento do PDE, lançado em 24 de Abril de 2007 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – que obteve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. (SAVIANI, 2007,p. 232)

Segundo o livro lançado pelo Governo Federal – Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas - o plano pretende

(...) ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, como se verá em detalhe a seguir, que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade. Isso porque, de um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.” (PDE,2007,p.7)

Saviani (2007,p.232), em análise do PDE afirma:

À aprovação quase geral contrapuseram-se algumas manifestações alertando que o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade.

E lembra ainda que a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.(IBID,p.1233)

Dentre os programas abrangidos pelo PDE destaca-se o Financiamento: Salário Educação e o FUNDEB, o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Formação Continuada de professores e o Piso Salarial.

É dentro do Financiamento que se encontra contemplado o Proinfância.

## 4.2 O que é Proinfância

A Resolução nº 6 de 27 de Abril de 2007, que normatiza o Proinfância traz o seguinte enunciado:

Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA.<sup>13</sup>

E, na sua fundamentação, embasa-se na :

Constituição Federal – Art. 208;  
 Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964;  
 Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993;  
 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;  
 Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000;  
 Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004;  
 Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006 – LDO;  
 Instrução Normativa STN nº 1, de 15 de janeiro de 1997 e alterações posteriores.<sup>14</sup>

O art.208 da Constituição Federal de 1988 determina educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Para melhor compreender como essas leis embasam o programa, elaborou-se um

<sup>13</sup> Dados do site: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) acessado em 06/06/10

<sup>14</sup> Dados do site: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) acessado em 06/06/10



quadro:

**Quadro 15:** Leis que embasam o Proinfância

Lei 4.320/64	Institui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.
A Lei 8.666/93	Trata de normas gerais sobre contratos e licitações administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive publicidade, compra, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, Estado, Municípios e Distrito Federal.
Lei 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz como propriamente seu título já mostra, as diretrizes que devem nortear a Educação Nacional.
Lei Complementar 101/00	Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição
Decreto 5.296/04	Lei de Acessibilidade regulamenta duas leis, uma que dá prioridade de atendimento e outra que estabelece as normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade
Lei 11.439/06	Dá diretrizes orçamentárias da União para 2007
Instrução Normativa STN 1/97	Efetiva os termos para a execução de convênio de natureza financeira.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

O Proinfância faz parte do Programa de Aceleração e Crescimento – PAC I e II<sup>15</sup>, e está sob a tutela do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O Proinfância possui normatizações, embasadas no PNE, muito bem especificadas, desde os compromissos assumidos para a inscrição dos interessados até a determinação dos desenhos arquitetônicos dos prédios. Ele possui no Anexo II o Manual de Orientações Técnicas onde estão definidas suas bases e sua amplitude de ação:

O PROINFÂNCIA, embasado nos preceitos constitucionais do art. 208, inc. IV e art. 227 – CF/88, visa a promover ações supletivas e redistributivas para a correção progressiva das disparidades de acesso, garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino e melhoria da infra-estrutura da rede física escolar existente no município, por meio de reforma e aparelhamento com mobiliários e equipamentos adequados a esta categoria de ensino, bem como construção de novas unidades escolares onde se verifica um déficit de atendimento ou prédios escolares a serem substituídos. (FNDE, 2007, p.2)

Quanto aos objetivos do Proinfância, explicitados pelo FNDE, deixa claro que

Seu principal objetivo é 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.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Dados do site: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) acessado em 06/06/10

<sup>16</sup> Dados do site: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) acessado em 06/06/10

E ainda, para que o Distrito Federal e os municípios sejam contemplados é necessário que

estejam com seus dados orçamentários relativos à educação atualizados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) do Ministério da Educação e que detenham título de dominialidade do terreno onde haverá a edificação em consonância com a Instrução Normativa nº 001/1997 da Secretaria do Tesouro Nacional - STN.<sup>17</sup>

A habilitação para a construção de creches e escolas de Educação Infantil deverá seguir o projeto padrão e as diretrizes implementadas pelo FNDE, buscando apresentar os seguintes itens:

a) Disponibilidade de terreno com dimensões mínimas de 40 x 70m em área urbana do município e declividade inferior a 3%. Neste caso, faz-se necessário apresentar os seguintes documentos:

- Documentação que comprove a dominialidade do terreno, conforme orientações da Instrução Normativa nº 001/1997 da Secretaria de Tesouro Nacional.

- Relatório de Vistoria de Terreno (padrão FNDE) subsidiado de fotos.

- Planta baixa onde seja possível verificar as dimensões do terreno, sua planialtimetria (curvas de nível), ruas, confrontações e entorno. Devem constar ainda nesta planta informações sobre norte magnético e ventos dominantes.

b) Apresentação de estudo, embasado em dados oficiais, que comprove a necessidade de construção de escola de ensino infantil na região definida (bairro, setor, conjunto habitacional, etc), levando-se em consideração o número de crianças de 0 a 6 anos residentes no local, a infra-estrutura existente e a quantidade de crianças sem atendimento.<sup>18</sup>

O FNDE apresenta ainda o projeto arquitetônico padrão a ser seguido com planta baixa, maquetes eletrônicas, modelo da placa de obras; além de normas específicas para qualidade, segurança, salubridade, conforto ambiental, durabilidade, custos, acessibilidade, pé direito, coberturas, forros, esquadrias, ferragens, revestimentos, divisórias, pisos, alvenaria, instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias e quadros de giz. Existem três projetos padrão, designados A, B e C. Atualmente o FNDE apresenta para apreciação apenas os projetos B e C. São distintos quanto a quantidade de crianças a serem atendidas. O projeto B está projetado para atender 224 crianças e o Projeto C está projetado para atender 120 crianças.

---

<sup>17</sup> Dados do site: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) acessado em 06/06/10

<sup>18</sup> Dados do site: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) acessado em 06/06/10



**Figura 1 - Projeto B**



**Figura 2 - Projeto C**

Para que os municípios e o Distrito Federal possam aderir ao Proinfância é necessário percorrer caminhos burocráticos e passar pelo crivo de uma seleção embasada em dados estatísticos. A inscrição no Programa Proinfância é feita via internet na página do FNDE.

A definição de qual o tipo de projeto, B ou C, a ser executado fica a cargo da demanda elaborada pelos municípios.

Segundo dados do programa, as prioridades de atendimento foram definidas de forma a potencializar o efeito das demais ações revistas no Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE. ( Resolução nº6, 24/04/2007 (Anexo I))

Os critérios para que o município seja contemplado, estão embasados em três dimensões: a dimensão populacional, a educacional e a da vulnerabilidade social.

A dimensão populacional visa contemplar os municípios que tenham maior população na faixa etária considerada.

A dimensão educacional dá prioridade aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série.

Já a dimensão de vulnerabilidade social prioriza os municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento de Educação Infantil.

Segundo ainda o Relatório de Atividades FNDE de 2007, o Proinfância tem

[...] como finalidade dotar as creches e pré-escolas reformadas ou construídas por meio desse programa de infra-estrutura favorável à construção de um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades escolares. (p.166)

O caráter do programa é em proporcionar

[...] assistência financeira de natureza suplementar destinada aos entes federados, definidos como prioritários pelo Proinfância, com base em critérios populacionais, educacionais e de vulnerabilidade social para aquisição de equipamentos e mobiliários, seguindo as especificações técnicas e os quantitativos definidos pelo FNDE, conforme as necessidades das escolas reformadas e do projeto padrão de construção de Escola de Educação Infantil do Programa. (p.166)

Embora Chapadão do Sul não atenda aos critérios de dimensões elencados acima, a cidade foi contemplada com o projeto B, para atender 224 crianças em meio turno, ou 112 crianças em tempo integral.

### **4.3 Proinfância em Chapadão do Sul: cinco anos de implantação e implementação**

Fazer um relato detalhado sobre o objeto requer cautela. A coleta de dados das fontes primárias foi realizada junto à Secretaria de Educação de Chapadão do Sul – Semed. Lá foram encontrados ofícios, notas fiscais, orçamentos, planilhas de custos e de trabalho, contrato de adesão ao programa e documentos públicos expedidos pela própria Semed.

Adotou-se como forma de descritiva, a cronológica, na busca de reconstruir a trajetória de implantação e implementação do Programa Proinfância em Chapadão do Sul.

#### 4.3.1 - De 2007 a 2012 – cinco anos de implantação

As fontes documentais primárias analisadas estavam na Secretaria de Educação

Municipal de Chapadão do Sul. Segundo a pessoa atualmente responsável pela área de documentação da Semed, os documentos apresentados são os únicos existentes. Elaborou-se um quadro ano a ano com os respectivos documentos:

**Quadro 16:** Fontes documentais de 2007 a 2012

2007	2008	2009	2010	2011	2012
1º – Ofício nº 15/2007/DIRPE/FNDE/MEC 2º – Relatório de Vistoria de Terreno 3º – Ofício nº 205/2007/Semed 3º – Parecer Técnico nº 2474/2007/CGAAP/DIRPE/FNDE/MEC 4º – Relatório Técnico da Quadra G-18	5º – Convite para Reunião Técnica de Acompanhamento do Programa Proinfância 6º - Ofício Circular nº 66/2008/GM-MEC 7º – E-mail de solicitação de preenchimento de plano de trabalho 8º – Diligência nº1104/2008/CGEST/DIRPE/FNDE 9º – Análise e instrução técnica de engenharia 10º – Laudo técnico 11º – Prescrição de materiais a serem utilizados na obra – Prefeitura de Chapadão do Sul 12º – Assinatura do Convênio nº 710221/2008 – Proinfância	13º – Análise técnica de engenharia 14º – Diligência nº 1089/2009/CGEST/DIRPE/FNDE 15º – Acompanhamentos de Projetos	16º – Diligência nº 53/2010/CGEST/DIRPE/FNDE 17º – Declaração de responsabilidade de infraestrutura mínima 18º – Análise técnica de engenharia – CGEST/DIRPE/FNDE 19º – Encaminhamento nº 0332/2010/CGEST/DIRPE	20º – Levantamento de Dados sobre qualidade na Educação Infantil – MEC 21º – Quinto termo aditivo do convênio	22º – Notas fiscais de compra de materiais de construção e de mobiliário escolar.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

No ano de 2007, ano de criação do Programa Proinfância, ocorreram as primeiras contemplações para os municípios de Mato Grosso do Sul. Chapadão do Sul foi contemplado recebendo a primeira correspondência, Ofício 15/2007 em novembro do mesmo ano.

A referida correspondência trazia a comunicação sobre a contemplação, documentos a serem apresentados para continuidade do processo de contemplação e data limite para entrega dos mesmos.

Os documentos exigidos foram analisados em suas datas de expedição, as quais

respeitaram a data limite para entrega dos documentos: 23/11/2007. A solicitação do MEC quanto aos documentos eram básicas, como CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - , cópia do ato de nomeação e posse do representante legal do município e documentos pessoais do mesmo, certidão de registro de imóveis do terreno e o Relatório de Vistoria de Terreno.

Em 19 de Dezembro de 2007 o MEC apresenta o Parecer Técnico nº 2474/2007 – fornecido pela Coordenadoria Geral de Análises de Projetos – CGAAP -, pela Diretoria de Programas e Projetos Educacionais – DIRPE – e pelo próprio FNDE. O referido parecer técnico traz a análise positiva dos documentos apresentados anteriormente.

Há apenas um lembrete no item 3 do parecer, indicando que é necessário ainda enviar os documentos para a análise jurídica e que, até a assinatura do convênio, a prefeitura de Chapadão do Sul deveria enviar cópia da matrícula do terreno, a qual foi enviada no dia 19/12/2007.

O terreno onde foi construído o prédio do Proinfância foi avaliado no relatório de vistoria, e assim considerado aprovado para receber a obra. Tal relatório foi elaborado pelo Engenheiro Arquitetônico Sivory Fernando Scorsatto, o responsável técnico da prefeitura de Chapadão do Sul pela execução da obra.

Já em 14 de Abril de 2008 aconteceu em Campo Grande – MS – a Reunião Técnica de acompanhamento do Programa Proinfância.

O convite, Ofício Circular nº 41/MEC/SEB, se justificava:

O objetivo desse encontro é oferecer apoio técnico à execução das obras e ao planejamento pedagógico para o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Nesta reunião será definida a construção de uma agenda de assessoramento técnico aos municípios contemplados com o Programa, oferecendo subsídios à política municipal de Educação Infantil, tanto no que se refere às obras quanto ao funcionamento pedagógico da instituição.

O convite sugere a participação de três representantes: dois da área de Pedagogia e outro da área de obras – engenheiro, arquiteto ou técnico em edificações. A pauta da reunião deu-se com o credenciamento, a abertura do evento, conferências sobre Política Nacional de Educação Infantil (MEC) e do Programa Proinfância (FNDE), grupo de trabalho da Educação discutindo a regulamentação e a autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil e da Proposta Pedagógica e o grupo de trabalho das obras com as orientações para a elaboração de Projetos de implantação. Esses grupos se reuniram no período da manhã e da tarde. O grupo da Educação, diferentemente do grupo das obras, que manteve o mesmo assunto, trabalhou a seleção e a formação continuada dos professores da Educação Infantil e a alimentação escolar, culminando para ambos os grupos, uma plenária final com avaliação.

O Ofício Circular nº 66/2008/GM-MEC, assinado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad traz um convite para a solenidade de um ano de vigência do ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’. Tal ato foi palco de assinaturas de diversos compromissos da União com os municípios, entre eles: Autorização do pagamento dos convênios Proinfância firmados em 2007; convênios Proinfância aprovados em 2008; Termos de Cooperação Técnica de ações do PAR; Convênios de ações do PAR; Convênios e Contratos do Caminho da Escola e os Termos de Adesão ao PROINFO.

Constituído de 12 páginas, o convênio nº 710221/2008 assinado pelo FNDE e pela Prefeitura Municipal de Chapadão do Sul no dia 25 de Julho de 2008, especifica as ações e obrigações de ambas as partes, da vigência, do valor do convênio, das possíveis alterações, da aplicação dos recursos no mercado financeiro dos valores transferidos a conta do conveniado quando não utilizado, rescisão de contrato, prestação de contas, da responsabilidade dos partícipes, da tomada de contas especial, da propriedade, da publicidade, publicação, denúncia, inabilitação e disposições gerais. O convênio foi publicado em Diário Oficial da União nº 121, do dia 26 Junho de 2008, seção 3, p.35.

Em 03 de Julho de 2008 a Semed de Chapadão do Sul recebe, aos cuidados do Secretário Adjunto Jean Carlos Fajardo, um e-mail do FNDE solicitando novos documentos para que houvesse prosseguimento ao processo de liberação de recursos para a construção da unidade escolar de Educação Infantil.

Os documentos solicitados foram: Ofício de encaminhamento, regularmente assinado pelo Prefeito Municipal, solicitando a reformulação do Plano de Trabalho, a substituição da Planilha Orçamentária, e se necessário, a solicitação de ajuste do valor inicialmente conveniado.

As orientações destacadas pelo documento deveriam ser alteradas de acordo com as recomendações sobre planilha de custo e tamanho do terreno. Essas alterações possuíam uma data limite para entrega: 20/06/2008.

Em e-mail trocado com a Semed em nome do Sr. Jean Carlos, o FNDE solicita o preenchimento dos anexos do Plano Ações Articulados – PAR - . O documento trazia duas datas limites para entrega dos documentos, ambas anteriores ao envio do e-mail. Esse novo PAR deveria ser preenchido com as alterações solicitadas pelo documento: tamanho do terreno, aumento do valor da construção, sublimação do item 6, além de outros detalhes orçamentários.

O anexo 2 do PAR traz a justificativa do projeto com dados sobre a demanda atendida pelo município na Educação Infantil. Para facilitar a compreensão dos dados,

utilizou-se uma tabela:

**Quadro 17:** Dados fornecidos em 2008 pela SEMED no Plano de Trabalho Anexo 2 - PAR

Atendimento de crianças 0-5 anos em 4 CEIs	Sistema de Nascidos Vivos 0-4 anos SINASC	Demanda suprida 0-5 anos	Demanda a ser suprida 0-5 anos
840	1.615	49%	51%

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

O anexo 3 informa os detalhamentos das ações, isto é, informa o porquê de o Governo Federal investir na construção de uma creche padronizada. A justificativa é que o projeto proporcionará um ambiente lúdico e criativo, com acessibilidade aos portadores de necessidades especiais e priorizando a funcionalidade, a segurança e a facilidade de manutenção. Nesse anexo, faz-se menção do custo da obra: R\$ 1.086.491,48 e para aquisição de equipamentos R\$ 70.700,00.

Em documento datado do dia 28/10/2008, a diligência nº 1104/2008 CGEST/DIRPE/FNDE solicita o encaminhamento da documentação relacionada à Análise e Instrução Técnica de Engenharia. A resposta a esse documento veio em 02/12/2008 pelo Secretário Municipal Jean Carlos Fajardo.

Em novembro de 2008 foi expedido um laudo técnico pelo Engenheiro Civil Sivory Fernando Scorsatto, o qual confirma a opção pela utilização do Projeto Padrão fornecido pelo FNDE. Interessante notar que, apesar de o documento estar com o timbre do município de Chapadão do Sul, consta que ele foi postado em Coxim.

Outro documento com 12 páginas, datado de novembro de 2008, possui os requisitos gerais da obra, dos materiais básicos e serviços de infraestrutura. Novamente o documento vem com papel timbrado da Prefeitura Municipal de Chapadão do Sul, assinado pelo engenheiro civil responsável e pelo prefeito municipal, todavia o local de emissão foi a cidade de Coxim.

No ano de 2009, foram expedidos três documentos: análise técnica de engenharia; Diligência nº 1089/2009/CGEST/DIRPE/FNDE; e acompanhamento de projetos.

A análise técnica de engenharia datada de 06 de agosto de 2009 traz a análise documental apresentada pela prefeitura de Chapadão do Sul, e em sua conclusão, o relatório aponta que os documentos necessários para a aprovação não foram apresentados adequadamente. Os documentos solicitados foram: documento de propriedade do terreno (Certidão de Matrícula do Imóvel) e Declaração de responsabilidade por infraestrutura.



Um dia após a data da análise técnica de engenharia foi enviada a Diligência nº 1089/2009/CGEST/DIRP/FNDE solicitando os documentos relacionados na Análise Técnica de engenharia. Os referidos documentos parecem fazer parte de um único bloco.

Em 19 de junho de 2009 sai o parecer favorável integral, emitido pelo FNDE nº1224/2008 – CGEST/DIRPE/FNDE/MEC.

No ano de 2010 houve quatro documentos: Diligência nº 53/2010/CGEST/DIRPE/FNDE; Declaração de responsabilidade de infraestrutura mínima; Encaminhamento nº 0332/2010/CGEST/DIRPE e; Análise técnica de Engenharia – CGEST/DIRP/FNDE.

A Diligência nº 53/2010/CGEST/DIRPE/FNDE datada de 18 de janeiro de 2010 solicita o envio de documentação pendente, conforme indicado na Análise Técnica de Engenharia, de 06 de agosto de 2009. A referida diligência afirma que se as pendências não forem sanadas, o convênio não terá sua vigência prorrogada.

A Declaração de Responsabilidade de Infraestrutura Mínima foi enviada no dia 26 de janeiro de 2010 pela Prefeitura Municipal de Chapadão do Sul.

O Encaminhamento nº 0332/2010/ CGEST/DIRPE apresenta a Análise Técnica de Engenharia, datada de 27 de janeiro de 2010, traz em sua conclusão que todos os documentos para aprovação do processo foram apresentados, informando ainda que a presente proposta foi aprovada.

No ano de 2011 aparecem apenas dois documentos: levantamento de dados sobre a qualidade na Educação Infantil, sem data, apenas com uma data limite para entrega do mesmo até o dia 03 de fevereiro de 2011, e o Quinto termo Aditivo ao Convênio nº710221/2008 que traz como objetivo prorrogar a vigência do convênio por 180 dias a partir de 11 de outubro de 2012, vencendo em 06 de fevereiro de 2013.

As planilhas de preços e custos, assim como notas fiscais de materiais adquiridos constam nos anexos, pois não há como detalhá-los devido sua extensão. Assim, quando necessário, os dados serão detalhados no percurso da escrita.

## CAPITULO V

### **Proinfância em Chapadão do Sul – CEI Sibipiruna**

Pesquisar sobre algo novo como o Proinfância necessitou de um aprofundamento teórico que possibilitasse a triangulação das informações obtidas. Assim, recorreu-se aos documentos obtidos junto à Semed, ao MEC e aos autores já mencionados na pesquisa, como Zabalza (1998) e Campos (2006), que permitiram delimitar: Espaço, Planejamento e Qualidade.

A entrevista semiestruturada, instrumento assumido nesta pesquisa, teve como roteiro uma pergunta mobilizadora sobre determinado assunto, como por exemplo “Existe uma rotina na unidade escolar?” ou ainda “O que é qualidade para você?”, permitindo com que a entrevista com professores e gestores do Centro de Educação Infantil Sibipiruna, nome dado à unidade do Proinfância em Chapadão do Sul, e também com a ex-Secretária de Educação do município fluiu-se de maneira mais amena e tranquila. Foram entrevistadas seis professoras, uma coordenadora, uma diretora e a ex-secretária, num total de nove pessoas que estiveram ou estão envolvidas no processo de implantação e implementação do Proinfância no município.

As entrevistas com as professoras tiveram por objetivo coletar informações a respeito do funcionamento e rotina da unidade, do Projeto Político Pedagógico, do planejamento das atividades em sala a fim de verificar como avaliam o programa e, de que forma a qualidade se evidencia nesses depoimentos. Já com os gestores, direção, coordenação e ex-secretária a entrevista objetivou uma reflexão mais profunda sobre as políticas públicas desenvolvidas para aquela unidade específica do Proinfância, com a intenção de compreender como foi o processo de implantação e implementação do programa no município.

## 5.1 – Os sujeitos entrevistados

### 5.1.1 – Docentes

Todos os sujeitos entrevistados da unidade de educação infantil, *lócus* de nossa pesquisa, possuem licenciatura em Pedagogia ou em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil. Três das entrevistadas possuem magistério, porém cada uma teve uma formação diferente. O curso de uma delas, feito na cidade de Paranaíba, teve duração de três anos; outra cursou quatro anos na cidade de Cassilândia, o último ano específico em Educação Infantil; e a outra entrevistada é formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Algumas profissionais são pós-graduadas outras pós-graduandas. Os quadros 14,15 e 16 demonstram o nível de formação dos professores, carga horária, tempo de atuação como professor na educação infantil e tipo de contrato que o docente possui. A fim de preservar os nomes dos entrevistados, foram utilizadas letras maiúsculas para identificá-los.

**Quadro 18:** Nível de formação do corpo docente.

PROFESSORES	MAGISTÉRIO	LICENCIATURA	PÓS-GRADUADO	PÓS-GRADUANDO
Professor A	Não	sim	sim	
Professor B	Não	sim	não	sim
Professor C	Não	sim	não	sim
Professor D	Não	sim	não	sim
Professor E	não	sim	nao	sim
Professor F	Sim	sim	sim	sim

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

**Quadro 19:** Carga horária do corpo docente na unidade do *lócus* da pesquisa.

PROFESSORES	CARGA HORÁRIA
Professor A	20 h
Professor B	40 h
Professor C	40 h
Professor D	20 h
Professor E	20 h
Professor F	20 h

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

**Quadro 20:** Tempo de atuação do corpo docente.

PROFESSORES	TEMPO DE ATUAÇÃO
Professor A	1 ano
Professor B	2 meses
Professor C	2 anos
Professor D	2 anos
Professor E	2 anos
Professor F	2 anos

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

**Quadro 21:** Tipo de contrato do corpo docente.

PROFESSORES	TIPO DE CONTRATO
Professor A	Concurso
Professor B	Concurso e contrato
Professor C	Concurso e contrato
Professor D	Concurso
Professor E	Concurso
Professor F	Concurso

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Para fins metodológicos e de melhor compreensão, foram feitas análises das entrevistas com os professores, com destaque nos aspectos importantes das respostas obtidas pelos princípios norteadores da entrevista: espaço físico, rotinas diárias, planejamento pedagógico. Foram construídos quadros para cada um dos cinco aspectos identificados nas falas dos entrevistados.

### 5.1.2 – Entrevista sobre o Espaço Físico

**Quadro 22:** Aspectos do Espaço Físico

Aspectos	Espaço Físico
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>O que você acha do espaço físico? Qual a sua avaliação do mesmo? O que você mudaria?</b>
Professora A	Em relação ao espaço acho ele adequado, ate certo ponto, pois eu acho assim, o ano passado era melhor pois ele tinha sala de recreação. Hoje essa sala que é de período integral, acho meio apertadinho. Na minha sala por exemplo, na hora de dormir, acho desconfortável, é muito pouco espaço pra muita criança. É onde tem o problema maior, pois eu acho minúsculo, pois praticamente a função dos professores e monitores é sentar e fazer eles dormirem, e tem dia que é impossível da gente sentar pra fazer eles dormirem. Praticamente tem colocar assim, 2,3 crianças por 2 colchonetes. Quanto ao espaço externo na verdade, depende do tempo, se você teve um tempo bom é tudo beleza, mas no inverno as crianças sofrem muito principalmente na hora do lanche, porque fica praticamente a céu aberto porque não tem uma proteção. ano passado mesmo a gente teve que dar lanche pra crianças dentro da sala porque devido ao vento e ao frio. O CEI até que tem um tamanho bom, eles tem liberdade pra correr, pra desenvolver a motricidade né. Nisso ai eu acho que é bom, mas também tem algumas coisas que deixam a desejar, igual por exemplo, o anfiteatro, pois tomou um espaço das crianças, porque ao meu ver não tem serventia nenhuma, porque é ao céu aberto, quando tá sol não tem como as crianças assistir nada ali porque o sol atrapalha, e quando tá chovendo do mesmo modo. Se fosse pelo menos um espaço que tivesse uma cobertura acho que teria mais utilidade. E se não tivesse o tal do anfiteatro, seria um lugar a mais para as crianças brincarem, correr, porque ali se torna perigoso né, devido aos degraus, criança você sabe ne

Professora B	<p>O ambiente é limitado, não é apropriado, o material, nesse sentido. Esse Cei é um Cei projetado, e acredito que seja um projeto governamental... em relação a estrutura de espaço, eu encontro dificuldade na proporção de espaço na sala de aula, na quantidade de crianças, eu tenho 18 crianças matriculadas no integral e a tarde temos 14... precisamos de uma sala arejada. As salas são muito quente. Há ventiladores mas são difíceis de funcionar. As vezes precisamos levar as crianças para o parque de areia, porque no momento que o sol da fresco nos vamos para o solário, né, porque elas precisam daquele sol, mas no momento que você tem uma aula, e a sua aula bate no horário que o sol ainda é quente, aí nós precisamos de uma cobertura... no geral é bom. Tem que saber administrar o tempo com o lugar. Exemplo tem espaço que você pode ir quando esta sol. Quando a estrutura física, então, bom... como a gente convive diariamente com as crianças aqui na escola, nós passamos todos os momentos que você poderia passar que as vezes você não passa lá em casa durante o dia todo. Então tem momento que ventou muito, que chove muito, que tá muito quente e outro momento que tá muito frio. E a partir disso da pra tirar uma ideia, assim, de algumas mudanças, de adaptações.</p>
Professora C	<p>Da forma como estamos trabalhando hoje, eu que não tenho período integral, a salinha que tem pra elas dormirem fica perdida, é um espaço que não precisaria ter essa separação a divisória, porque quando acontece de uma criança dormir, é um espaço que ela fica mais separado, a gente podia colocar a criança pra dormir e as outras crianças eles aprendem a respeitar. Já trabalhei em outro CEI 4 anos como monitora e a gente não tinha espaço separado pra dormir, e normalmente uma criança que precisava descansar dormia. Eu penso que é um espaço que fica perdido no meu caso. Já ouvi comentários que a salinha dormir é muito calor. Na área externa, com lugares de sombra a gente tem muito pouco, claro que tem um momento que a criança precisa ficar no sol, mas por exemplo, tem um dia que você poderia ficar brincando ao ar livre mas você não tem uma árvore, ainda não tem, futuramente eu espero, esta crescendo as árvores. Por exemplo na turma da tarde, na sala do jardim I a tarde toda pega sol, aí você tem que puxar a cortina, e aí a circulação de ar é pouca. As vezes eu vou pra ao outro lado, no outro solário das outras turmas quando não tá ocupado, mas nem sempre isso é possível</p>
Professora D	<p>Eu acho minha sala boa, porque eu tenho 12 crianças. É uma sala pequena mas para essas crianças suporta bem. Tem uma salinha de dormir separada, que eu não utilizo porque meus alunos não dormem, eles ficam meio período. Mas a estrutura é boa, tem lugar pra lavar as mãos, lugar pra colocar as mochilinhas, tem mesinha suficiente, tem o tatame que eu posso trabalhar no chão, tem o solário com a porta com saída pra lá, onde eu posso dar uma liberdade maior pra eles. Da experiência que eu tenho com outras unidades, eu gosto muito desta estrutura. Tem um local direcionado pra cada coisa, tem bastante espaço, tem gramado, tem parque, solário, da “n” coisas pra gente fazer, e os espaços são assim adequados para as crianças.</p>
Professora E	<p>A estrutura é muito boa. As salas são amplas, arejadas, janelas de altura boa, as carteiras são de altura adequadas. Eu acho a minha sala bem ampla, bem grande. Eu atendo 19 crianças. O espaço é bom, bem adequado, tem espaço pra brincar, tem o cantinho da leitura que eu fiz pra eles e não diminuí o espaço físico ficou bem adequado pra eles. Eu acho que a minha sala eu só queria que a lousa fosse mais baixa para as crianças desenharem. Só acho um pátio muito aberto pra criança muito pequena. Nossas crianças são muito pequenas. Quando começa o inverno, a gente não pode sair da sala. Então eu acho, que a única coisa que deixa a desejar é o nosso pátio, o nosso refeitório. Mas a estrutura da creche tá ótima, os banheiros são bons, a altura do moveis.. foram adequadas pra eles. Apesar de ser grande, as crianças não brinca, elas brincam no pátio coberto, no parque e no solário. Mas a parte de grama eles não vão. Ou tem um monte de</p>

	coisa amontoado, ou tem espinho. O espaço dele é bom, mas não se aproveita nada, não tem sombra
Professora F	Sinceramente eu acho pequeno. Pois atendo 16 por período, eu acho pequeno o espaço, porque o espaço do dormir, ficou pequeno só cabem 6 berços e pra 16 crianças não é suficiente e dentro da sala só tem 3 berços e ai utiliza esses berços fazendo rodizio quem acordo a gente tira e põem quem quer dormir,. E esse espaço que utiliza os berços fica menor a sala. Quanto a estrutura física, eu acho uma boa estrutura, porem ainda falta algumas coisas. Por exemplo, precisaríamos um lugar arborizado, pra criança ter um contato com a natureza, seria interessante que tivéssemos um parquinho coberto, porque o sol ta muito forte. Um teatro, pois esse teatro que temos ao ar livre nem sempre tem condições de usar.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Zabalza (1998) aponta que a organização de espaços para a educação infantil possui características particulares

A educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização de espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificados pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos).

Também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo: assembleias, dramatizações, atividades rítmicas, etc.(p.50)

Nos depoimentos das professoras fica evidenciado que a compreensão do espaço está associada ao número de alunos em sala, a turma e o período em que a criança frequenta a unidade. Mas algo é unânime entre todos os sujeitos quanto ao espaço: a falta de uma cobertura nos dias de sol e de chuva e o problema do frio na hora do lanche. Das sete professoras, apenas uma apontou o espaço interno como limitado, não apropriado.

Campos (2011) afirma em sua pesquisa:

A forma de organização do tempo e do espaço nas pré-escolas também varia bastante conforme as diferentes orientações curriculares: em um extremo encontra-se o modelo de escola tradicional, no qual a professora se dirige ao grupo todo, de forma que todos os alunos se dediquem às mesmas tarefas ao mesmo tempo e, no outro, existem as propostas que focalizam quase exclusivamente a garantia dos espaços para brincadeiras e atividades livres de iniciativa das crianças. (p.30)

A afirmação de Zabalza (1988) quanto à organização espacial parece encontrar correspondência no Proinfância. Critérios de espaços amplos e diferenciados fazem parte do projeto arquitetônico, como podemos ver nas Figuras abaixo:

**Figura 3:** organização dos espaços do Proinfância: Refeitório



**Figura 4:** organização dos espaços do Proinfância: Pátio



**Figura 5:** organização dos espaços do Proinfância: Anfiteatro



**Figura 6:** organização dos espaços do Proinfância: Parquinho





Apesar de os espaços externos serem de fácil localização e bem definidos, a observação dos professores quanto à falta de uma cobertura ou de uma proteção contra as intempéries nas áreas frequentadas pelas crianças pode ser comprovada nas fotos.

Segundo informou a ex-Secretária de Educação, esses infortúnios já haviam sido pensados e levantados como problemas durante a implantação do programa, mas não havia o que fazer, pois a obra do Proinfância segue um modelo pré-determinado, o qual deveria ser seguido à risca; caso contrário, os valores das parcelas do financiamento da obra não seriam liberados.

A fala da diretora da unidade confirma esses problemas, já na fase da implementação. O próprio MEC, no documento Parâmetros Básicos de infraestrutura para a educação infantil (2006), afirma que o projeto da unidade escolar deve ser antecedido de processos participativos:

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. (p.7)

Em encontro realizado em Campo Grande–MS no ano de 2009, foi solicitada em plenária, a inclusão de um banheiro no berçário, para uso das monitoras e dos professores, com o propósito de evitar que esses se ausentem da sala. A proposta de mudança, apesar de ter recebido o apoio dos representantes dos municípios e ter sido anotada pela representante do MEC, não foi contemplada. O próprio MEC nega o cumprimento dos seus parâmetros básicos de infraestrutura quando discursa sobre os processos participativos da comunidade não permitindo alterações no projeto padrão.

O documento ‘Indicadores da Qualidade da Educação Infantil’ (2009) afirma que

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.(p.50)

As figuras 7,8,9,10,11 e 12 mostram que o projeto arquitetônico do Proinfância contempla as especificações da citação do documento acima.

**Figura 7:** Organização dos espaços do Proinfância: Solário



**Figura 8:** Organização dos espaços do Proinfância: Brinquedoteca



**Figura 9:** Organização dos espaços do Proinfância: Pneus com areia para bebês



**Figura 10:** Organização dos espaços do Proinfância: sala de aula



**Figura 11:** Organização dos espaços do Proinfância: Berçário

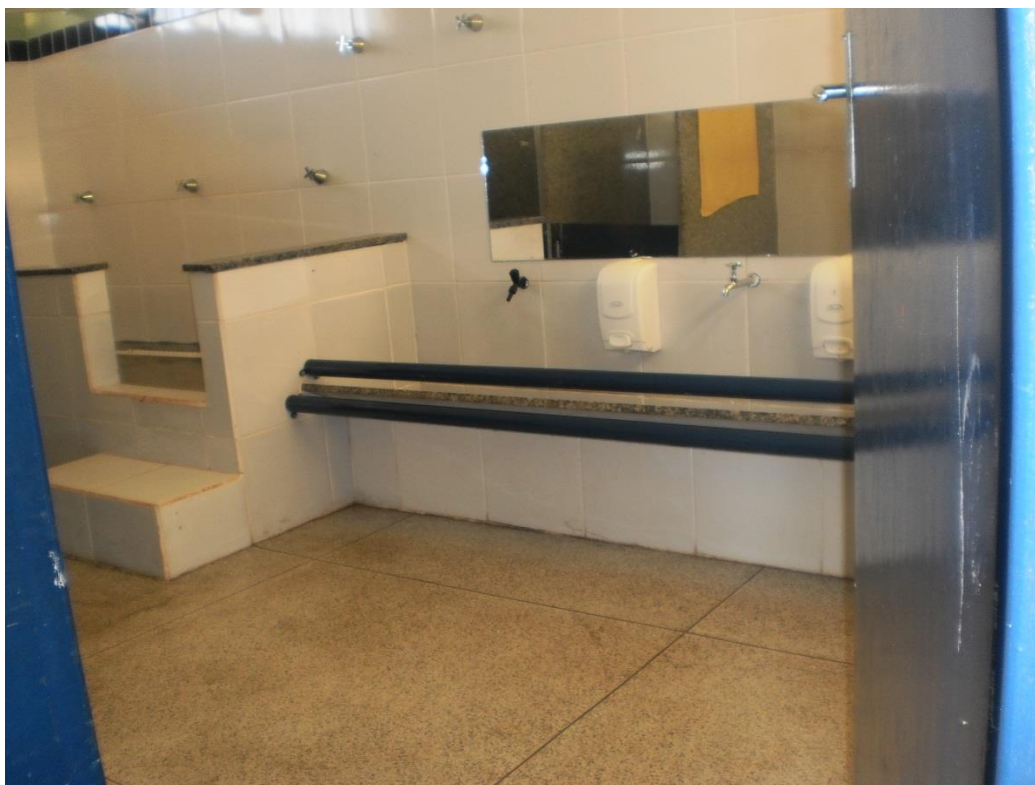


**Figuras 12A :** Organização dos espaços do Proinfância: Banheiros





**Figuras 12B :** Organização dos espaços do Proinfância: Banheiros



Em artigo de 2006, Campos relembra como as políticas sociais para a educação infantil no Centro-Oeste estavam:

Um estudo sobre os programas de educação infantil implantados no Estado de Mato Grosso entre 1983 e 1990 (Silva, 1999) exemplifica bem as políticas sociais que levaram a essa situação nas instituições voltadas para a população mais pobre: com o intuito de ampliar o atendimento a baixo custo, foram desenvolvidos diversos projetos que utilizavam espaços adaptados e pessoal não qualificado, utilizando convênios federais com entidades e municípios. (p.89)

Em outra pesquisa, Campos (2011) enfatiza que a relação da utilização dos espaços está associada à orientação curricular assumida pela instituição e por seus sujeitos:

Com efeito, há um debate aberto sobre o tipo de currículo que deve ser adotado na EI. As propostas se diferenciam em relação ao espaço que deve ser reservado para as brincadeiras, as atividades criativas e a livre expressão da criança, em comparação com as atividades dirigidas de leitura e escrita e ensino de conteúdos disciplinares. A forma de organização do tempo e do espaço nas pré-escolas também varia bastante conforme as diferentes orientações curriculares: em um extremo encontra-se o modelo de escola tradicional, no qual a professora se dirige ao grupo todo, de forma que todos os alunos se dediquem às mesmas tarefas ao mesmo tempo e, no outro, existem as propostas que focalizam quase exclusivamente a garantia dos espaços para brincadeiras e atividades livres de iniciativa das crianças.(p.30)

O programa Proinfância trouxe avanços significativos para a Educação Infantil quanto aos espaços físicos. De lugares adaptados e sem estrutura específica para as crianças, a

arquitetura apresentada pelo programa mostra como a educação infantil ganhou destaque no cenário da educação básica.

Mas há os pontos negativos quanto ao espaço, apontados pelos profissionais que atuam no Proinfância de Chapadão do Sul. Apesar dos espaços amplos, houve o descuido do projeto padrão em cobrir áreas de passagem das crianças, principalmente nas salas protegidas pelo pátio. Outra deficiência apontada pelos profissionais é quanto ao refeitório, que embora seja coberto, possui amplas laterais, as quais permitem a entrada de águas pluviais. Mais um problema se apresenta em dias de inverno, pois o lanche das crianças tem que ser oferecido nas salas de aula devido ao excessivo frio presente no pátio aberto.

Chamou-nos à atenção o fato apontado pela diretora quanto às salas, que segundo ela são muito distantes e fechadas – e assim dificultam o acompanhamento das turmas. Ainda em relação a esse aspecto, a reclamação dos professores de turmas integrais ou com número acima de dezoito educandos se dá no quesito espaços reservados ao repouso das crianças. De acordo com os profissionais, esses são pouco ventilados; portanto quentes, restritos, de tamanho insuficiente para o número de usuários.

A falta de cobertura no parquinho, no anfiteatro e no solário impede que esses espaços sejam melhor aproveitadas, pois as questões climáticas restringem sua utilização.

Todos os entrevistados afirmaram que apesar dos problemas, o espaço do Proinfância é bom e proporciona boas condições para a aprendizagem das crianças.

### **5.1.3 – Entrevista sobre a Rotina**

A rotina diária de uma unidade escolar e dos professores proporciona a melhor utilização dos espaços e faz parte do planejamento pedagógico. Além disso, como afirma Barbosa (2006,p.12)

... as rotinas pedagógicas que eram vistas inicialmente apenas em seu caráter de reprodução ou de afirmação do controle também podem ser vistas como potencializadoras, geradoras do novo, da transgressão, do inusitado. (p.12)

A disposição e utilização organizada dos espaços físicos é fator importante na rotina da unidade escolar em Chapadão do Sul segundo os entrevistados, que utilizam os espaços disponíveis de maneira intercalada. No quadro 19 as entrevistadas relatam suas experiências sobre a rotina da unidade:

Quadro 23: Aspectos das Rotinas

Aspectos	Rotinas
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>Existe rotina na unidade? Quem a elaborou? Como você a avalia?</b>
Professora A	A gente segue a rotina ne, predeterminada
Professora B	A rotina da escola é aquilo que fazemos automaticamente nós nem percebemos. Por exemplo, ao receber a criança então já sabe, é como levantar de manhã e automaticamente e você olhar no espelho eu to escovando os dentes. Então você faz isso automaticamente sem pensar naquilo é automático. Entoa você recebe a criança, então automaticamente você vai olhar a mochila dela, vai tirar os pertences pessoais, vai olhar se tem alguma coisa escrita na agenda. Isso nos chamamos de acolhida. É isso é mais uma disposição nossa, uma coisa que acontece espontânea, nós só nos organizamos e desta forma fica tudo muito parecido... após a acolhida, todos tem o momento da troca, geralmente vai padronizando. Nós fazemos a acolhida, a troca de uniforme, olhamos a mochila, ai vem o lanche, entoa servimos o café e voltamos pra sala, tem o momento de música, de conversa, de diálogo, então isso faz parte da rotina. No planejamento além do horário do almoço, horário do soninho e horário do banho, nós temos o que vamos aplicar em sala, o conteúdo.
Professora C	A nossa rotina foi feita assim, com 50 minutos que eu chamo de período, que são o café, a troca, recepção das crianças, tem o momento da história, da música cantada, ai tem o momento que é para brincadeiras no parque, no pátio, no solário, tem uma vez por semana a cantiga, no pátio do CEI onde se junta todas as turmas e todas as professoras cantam e emitam com as crianças. Agora estamos acrescentando a dança. A rotina foi elaborada na verdade pela nossa coordenadora, por perceber como as professoras trabalhavam, quais os tipos de atividades que realizavam, ela foi perguntando e foi montando uma rotina e ai ela determinou os horários... pra que pudesse repartir os espaços do CEI de forma organizada.
Professora D	Existe a rotina da creche, na chegada delas um café da manhã, na chegada da sala troca, momento de musica, historia, alguns dias parque... depende do dia da semana. Parque ou atividade em sala, no solário, na verdade tem essas rotinas pra organizar as salas pra utilizar os espaços. Eu ate acho bom essa rotina, se for flexível.
Professora E	Eu acho que esse ano a nossa rotina esta bem corrida, no dia a dia. Porque a gente fica muito pouco tempo na sala, e esse pouco tempo que você fica na sala tem muita coisa pra fazer. E geralmente você não consegue fazer tudo isso que você tem pra fazer. Isso acontece porque quase todos os dias eu tenho uma aula de hora atividade ou de planejamento ou uma aula com a professora de diversificada, então eu fico de 3 a 4 aulas na sala. 3 ou 4 aulas tem: uma de almoço e banho ou almoço escovação e sono. Eu perco uma aula só nisso dai. Ai eu só tenho 3 aulas. Geralmente com 3 aulas você entra, canta uma musica, você conta uma historia. A parte pedagógica de trabalhar com a criança pedagogicamente fica uma aula duas, no máximo. Que o restante você perde incentivando a criança a sentar, ensinando ela a ir no banheiro. Então eu acho que a rotina nossa ficou muito estreita... eu achava muito mais fácil ter uma rotina que você tivesse dois dias que você fosse embora e os outros você só passasse com eles, dai você rendia mais o trabalho.
Professora F	Limpa as crianças, sair com elas, cantar musiquinha, fazer dormir... cuidar mesmo.

Nota: Dados organizados pelo pesquisador

Barbosa (2006, p.57) afirma que os séculos XIX e XX estabeleceram um corpo de saberes e fazeres que possibilitou tanto a construção social do conceito de infância como a

constituição de instituições de educação infantil e de pedagogias para educá-la e cuidá-la. A categoria rotina emerge como o núcleo central em que operam essas pedagogias.

De acordo com pesquisa realizada em seis capitais brasileiras, Campos (2011) aponta que a rotina na educação infantil aparece classificada como ‘básica’, a partir de uma escala classificatória cujos termos utilizados são: inadequado, básico, adequado, bom e excelente.

No *locus* da pesquisa, as entrevistas revelam que as rotinas servem para:

- Organizar a unidade quanto ao tempo e o espaço.
- Influenciar o planejamento pedagógico.

Esses dois aspectos ficam evidenciados nas entrevistas que relatam as rotinas da unidade escolar. A dinâmica das rotinas é diferenciada pelos períodos, aulas ou momentos os quais são: recepção ou acolhida; café da manhã; troca de roupa; brincadeiras no parque; brincadeiras no pátio e no solário; cantiga no pátio com todas as crianças uma vez por semana e de acordo com horários de planejamento dos professores.

Ao investigar a rotina do CEI Sibipiruna percebeu-se que as rotinas estão separadas/classificadas em:

- Pedagógicas: planejadas antecipadamente e realizadas em sala com atividades específicas ministradas pelos professores e monitores.
- Automatizadas: recepção, banho, escovação de dentes.
- Rotinas específicas para a utilização dos espaços físicos, contudo sem um planejamento prévio para a utilização do tempo.

Os horários de utilização dos espaços da unidade escolar por cada turma foram elaborados pela coordenadora pedagógica. Essa rotina foi considerada importante pelos entrevistados, tendo em vista não haver conflitos entre os horários dos profissionais, os quais deixaram evidente uma importante questão: a rotina do planejamento pedagógico.

#### **5.1.4 – Entrevista sobre o Planejamento Pedagógico**

O planejamento pedagógico, segundo relato dos professores, acontece de maneira intercalada, isto é, durante a rotina da unidade escolar. Os entrevistados fazem seus relatos no quadro 20



Quadro 24: Aspectos do Planejamento

Aspectos	Planejamento
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>Existe um planejamento na unidade? Como ele é realizado?</b>
Professora A	<p>É realizado de acordo com o conhecimento das crianças. Assim que eu vejo, na verdade o planejamento esse ano tá bem difícil da gente montar, fazer um bom planejamento devido ao horário, porque diminuí o horário de planejamento e dividiu. Antes a gente teria duas horas de planejamento e hoje a gente tem uma aula, aí a gente volta pra sala, fica lá duas aulas, e volta pra terminar o planejamento muitas das vezes alguns casos de outros professores que fazem uma aula hoje e depois de dois dias vai concluir aquele planejamento as vezes acaba se perdendo e outra coisa ao meu ver esse planejamento deveria ser feito por turmas assim tipo as turmas do jardim 1 poderia até fazer um planejamento junto pois trocariam ideias, num dia só. Aula seguida, pois você chegaria ali, com seu material em mãos você pensaria, discutiria, e montaria o planejamento porque muitas vezes você demora muito tempo, até você ligar o computador, entrar ali e depois achar os materiais. As vezes quando você termina de achar o que você estava procurando já deu o horário pra você voltar pra sala e você fica meio perdido, e depois quando você volta, parece que você perdeu aquela ideia que você tinha, porque se você não tem tempo pra anotar ali, quando você voltar você não já não sabe muito bem o que você tinha planejado antes. Por exemplo, na segunda-feira eu tenho todas as 4 aulas então eu planejo ali, nem sempre a gente coloca em prática o que a gente planejou, porque pode parecer alguns imprevistos né, mas geralmente com a atividade em sala, aí planejo pintura, ou modelagem sempre visando o desenvolvimento da criança né. Quanto ao PPP, na verdade eu nem li esse projeto político pedagógico da escola. No começo do ano a coordenadora geralmente passa mais ou menos o que você ou que ela quer que seja trabalhado durante o ano, a gente trabalha em cima disso.</p>
Professora B	<p>O improviso passa pelo meu planejamento. Ele é feito on line. Ele é baseado primeiro na rotina da escola. As atividades são elaboradas pensando na adaptação da criança, que seria viável pra adaptação dela, ela tá chegando num ambiente novo, chegando de casa nem frequentou escola, não passa pelo berçário e veio direto pro maternal. Então nesse primeiro bimestre eu vou elaborar atividades que ela se sinta a vontade, que ela se socialize entre as crianças então a gente trabalha em torno disso, em conhecer um ao outro. Quanto ao PPP eu não tomei conhecimento, deveria mas não o fiz. O professor não tem acesso ao PPP, não que ele não possa, mas porque ele não tem interesse em buscar, conhecer, de que forma foi elaborado, qual projeto e de que forma foi feito, então deixa a desejar, da parte do professor do educador, porque se ele procurar ele vai encontrar, porque é mais cômodo ele, digamos assim, colocar não o ponto de vista dele, mas partir dele do ponto de vista dele, pois é mais fácil ele analisar o que seria mais viável pra ele fazer naquele momento ou trabalhar com projeto de identidade, ou trabalhar com alimentação neste bimestre do que procurar saber de que forma ele vai saber através do projeto da escola. Eu não procurei o PPP, e apesar de achar que toda a instituição deve ter PPP. Eu não procurei saber se aqui tinha, ainda...</p>
Professora C	<p>Nós temos os nossos planejamentos semanais. Eles são horários complicados. Diariamente ou eu chego 50 minutos mais cedo ou saio 50 minutos mais cedo. Meu horário de planejamento são dois, porém eu faço 50 minutos vou pra sala, faço mais 50, e retorno para o planejamento. É horrível. É muito ruim por que? Porque toda hora você tá quebrando uma harmonia que você consegue, porque pra você fazer seu planejamento você tem que entrar numa harmonia, numa organização de pensamento. Eu procuro planejar por atividade, desde o primeiro período: atividade 1, 2, 3 ... porque tudo é atividade na educação infantil, até a escovação é uma atividade, e ela precisa ser trabalhada né. Quando eu cheguei pra trabalhar como professora, eu nunca tinha sentido pra fazer um planejamento, a não ser na época do estágio, mas o tempo era restrito, pouco tempo. Então eu tive que ir aprendendo, aí conforme a necessidade que eu ia tendo algumas coisas que eu já fui vendo na especialização, eu aprendi muito nesse especialização sobre planejamento, ainda tenho que aprender mais. Esse ano eu comecei de um jeito e já mudei, eu acredito que até o final do ano eu vou alterando ele. Então eu</p>

	coloco a minha metodologia, descrevo todas as atividades que foi trabalhar dentro de cada período de 50 minutos, depois eu descrevo a metodologia e o objetivo que eu espero alcançar com aquela atividade. Sempre quando tenho dificuldade eu procuro a coordenação eu exponho minha dificuldade, e ai vem as orientações, e graças a Deus as orientações que tenho recebido tem me ajudado e não tenho tido nenhuma critica em relação ao meu planejamento então eu procuro ta sempre fazendo, sempre procurando opinião, falando .. minha coordenadora “olha mudei assim, você vai perceber” . Ela olha os cadernos, ela que imprime meus planejamentos que eu faço no computador. Quanto ao PPP não foi construído ainda.
Professora D	Muitas vezes eu fujo do meu planejamento, é verdade. Porque o planejamento você tem que escrever ele ali com seus objetivos, mas nem sempre ali na sala consegui seguir daquela maneira, daquela rotina. O meu planejamento é feito semanalmente, onde temos 1 aula de hora atividade com a coordenadora e 2 de planejamento.
Professora E	As primeiras vezes que eu planejei eu era recreadora no CEI Esperança. Eu trabalhei 3 anos e meio como recreadora la e a nossa coordenadora a nossa diretora, ela exigia que mesmo sendo recreadora nós tínhamos que planejar o que a gente ia dar durante a semana. Ai quando eu entrei pra trabalhar aqui, a gente tinha o auxilio da coordenadora. Agora eu planejo sozinho, de acordo com o que vejo na internet, os planejamentos que eu tenho na internet, que eu estudo muito, eu leio muito, pra mim ta fazendo um planejamento adequado por que eu não tenho contato com outros professores na hora do planejamento, e tenho que seguir mais ou menos o conteúdo da outra sala que também é Jardim II. Atualmente eu faço o planejamento sozinha, eu geralmente... eu pesquiso e relembro o que die antes, pra dar continuidade no conteúdo que estava dando, para que as crianças lembrem. Faço toda a semana. Como exemplo a letra F, primeiro eu mostrei na lousa, e falei as palavras que se escrevem, nomes de crianças, e logo após eu dei uma folha pra pintar a letra F, e depois fomos para o pátio para que eles pintassem a letra F. o conteúdo do planejamento geralmente é elaborado pela proposta pedagógica e pela proposta do CEI. Eu geralmente sigo a proposta do CEI Esperança, porque aqui ainda não tem, e como é quase a mesma coisa para toda a escola... Aqui não tem o PPP montado.
Professora F	Não conheço (PPP), o ano passado ela era um escola nova, e estava em construção no ano passado, e esse ano eu não atentei pra ver se já esta pronto. O planejamento é feito sob orientação da coordenação que a maioria das vezes ela ajuda a estruturar o planejamento que não é suficiente. Eu estudo um pouco também, não tanto como deveria, por falta de tempo e condições de adquirir o material, mas a gente estuda na internet. A base que tive como monitora, que eu escrevi muito e hoje eu utilizo esse conhecimento. Eu acho que eu planejo relativamente bem, na minha pratica da educação infantil, e de acordo com a minha pratica como monitora e terminei a graduação a pouco tempo de acordo com a pós que já fiz e estou fazendo eu procuro adequar isso bem com as condições que eu tenho pra estar executando o trabalho.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Se das rotinas emergem as pedagogias e o planejamento é o preparar dessas, pode-se concluir que apesar de a rotina do CEI Sibipiruna estar organizada, ela tem um caráter fragmentado e não pedagógico. As atividades propostas na rotina parecem ser apenas uma organização de preenchimento do tempo em que a criança está na unidade escolar. A fala da “Professora E” deixa explícito esse ponto ao afirmar que a “parte pedagógica de trabalhar com a criança pedagogicamente fica uma aula duas, no máximo”.

Nessa linha de pensamento Batista (1998) afirma:

Neste sentido, a investigação sobre o caráter educacional pedagógico da creche, a partir da rotina é uma necessidade que se coloca neste momento em que buscamos ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios. (p.2)

Outro ponto verificado é que alguns entrevistados sabiam não existir um Projeto Político Pedagógico– PPP –da unidade; outros acreditavam haver um; e outros sabiam que no ano anterior ele não existia, mas ainda não haviam procurado no corrente ano. Uma das professoras admitiu usar a proposta de outra unidade de educação infantil para elaborar seu planejamento.

Questionada sobre o PPP, a coordenadora pedagógica afirma que o mesmo não foi construído, pois “quando iniciamos o ano passado estava tudo cru, sem nada, até que começamos com as crianças. Ainda não foi montado, mas acredito que esse ano ficará pronto”.

A coordenadora salientou que foi fornecido aos professores um cronograma de atividades compatível com cada nível, e informou que o planejamento acontece de acordo com esse roteiro, dividido em bimestres. As atividades também são realizadas com projetos anuais e semestrais.

Coutinho; Days; Wiggers (2012) afirmam:

Acredita-se que a organização do espaço e tempo com planejamento prévio é um dos elementos fundamentais para se ter uma instituição cotidianamente acolhedora capaz de possibilitar espaços lúdicos de inúmeras aprendizagens para as crianças e transmitir confiança para seus familiares. (p.91)

Apesar de a instituição não possuir o seu PPP, houve o esforço por parte da coordenadora de criar um roteiro para que os professores pudessem elaborar o planejamento. É importante ressaltar que o PPP é fundamental para a unidade escolar, pois ao elaborar seu projeto pedagógico, a escola traça seus rumos a partir das condições atuais e da realidade local.( STEIDEL; VICENTINE; SANTOS,2009,p.4594)

Destaque-se ainda o papel de eixo norteador da unidade escolar desempenhado pelo PPP. Os atos de criar rotinas e planejar atividades à luz de um roteiro construído “juntando partes, para fazer uma proposta boa”, como afirma a coordenadora pedagógica, tem ares de espontaneísmo, de improvisação, de falta de profissionalismo e embasamento teórico.

Recorro a Zabalza (2008) para reforçar a ideia de que não há lugar para o espontaneísmo, que camufla a falta de planejamento:

A antiga ideia (embora revestida em muitas oportunidades de um certo

progressismo) de que na escola infantil o importante era que as crianças tivessem momentos agradáveis, nos quais o que os professores(as) precisavam fazer era tornar interessantes os estímulos de cada situação (ser espontâneo e criativo) dá passagem, definitivamente, a uma doutrina diferente: a do trabalho planejado, pensado com um sentido de continuidade. Isso não precisa significar uma “previsão rígida” e “monótona”. Trata-se, pois, de articular uma espécie de “fundo” curricular (intenções claras, sequência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permita dar sentido tanto as diferentes linhas de ação planejadas de antemão como àquelas outras que vão surgindo no dia-a-dia.(p.21)

Entendo que os esforços pela tentativa de elaborar uma rotina planejada sem uma proposta pedagógica construída pela comunidade e para a comunidade escolar trazem poucos benefícios às crianças e remontam à antiga ideia apontada por Zabalza (1998) , em que educação infantil se caracteriza apenas como um espaço de significação assistencialista, onde crianças brincam e são protegidas enquanto seus pais trabalham.

## 5.2 – A qualidade da educação infantil na unidade do Proinfância em Chapadão do Sul

Os espaços físicos, sua utilização, formação dos profissionais e o planejamento das atividades de uma unidade escolar de educação infantil estão inscritos na categoria análise de qualidade.

Os entrevistados fizeram suas avaliações quanto à qualidade da unidade de educação infantil de Chapadão do Sul no quadro 21.

**Quadro 25** Aspectos sobre a qualidade da Educação Infantil no lócus da pesquisa

Aspectos	Qualidade da Educação Infantil no lócus da pesquisa
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>O que é qualidade? Você pode avaliar que esta unidade tem qualidade no atendimento às crianças?</b>
Professora A	Eu acho boa a qualidade. As crianças tem de tudo aqui... coisa que talvez não tenha em casa, então eu acho bom.
Professora B	Eu sou meio suspeita, porque eu costumo a passar a venerar o lugar onde trabalho. Sempre que tenho que mudar de escola, depois de um ano letivo, eu penso que não vou conseguir sair daqui. Como esse é o meu primeiro ano aqui, eu estou satisfeita. Pensando em outras unidades de educação infantil, esta unidade se destaca em alguns aspectos em outro não. Por exemplo, eu vejo o espaço físico do CEI Flamboyant mais propício para as crianças mas em outros aspectos eu prefiro aqui
Professora C	Uma coisa que eu vejo que falta pra nós aqui são os brinquedos. Nós aqui não recebemos brinquedos: bonecas, carrinhos, joguinhos de panelinhas, o único brinquedo que eu recebi na minha sala no ano passado e que ta ate hoje é um jogo de

	<p>encaixes...lego, as crianças gostam muito de brincar, são grandes, diariamente eles brincam constroem com aquilo lá, mas não é so isso precisaria mais... eu gostaria muito de trabalhar com os cantinhos... cantinhos da garagem dos carrinhos, da cozinha, do faz de conta para as meninas... e para aos meninos pois eles gostam.. os livros de historinhas. A gente tem, mas é para a creche toda, e eu não posso pegar e levar pra minha sala e deixar lá. Seria um trabalho diferenciado que a gente faria com as crianças. Isso influencia no meu processo pedagógico com as crianças, porque pra gente brincar na área externa, nós teríamos que ter bambolês, pneus... nós não temos isso aqui. Tudo aqui a gente tem que fazer, tem que trazer, tem que construir mas o tempo que o professor tem é muito pouco. A gente tem mil e umas ideias, mas não tenho tempo pra fazer isso, realizar, colocar em pratica. Porque tudo é muito rápido, você tem que fazer muitas coisas ao mesmo tempo</p>
Professora D	<p>Quando eu fujo do meu planejamento altera a qualidade, e pra melhor, porque eu to indo pro lado que as crianças querem que é o lado que elas vão acabar se desenvolvendo mais, que é o que elas querem fazer. O espaço físico influencia na qualidade. Se a criança tiver ali, numa salinha, 20 crianças, apertadinho elas não vão ter liberdade nem pra levantar, pra se mexer pra... eu acho que influencia muito por que o movimento e tudo ta envolvendo o movimento, a musica os jogos e precisa deste espaço. Eu percebo na turminha que eu trabalho diferença por causa dos espaço. Eles vão aprendendo, e ate conhecendo os colegas melhor e ate socializando melhor porque em mais espaço.</p>
Professora E	<p>Eu acho que a estrutura sempre tem relação com a qualidade do estudo. Porque numa sala mais ampla, numa sala arejada as crianças ficam menos doente, elas tem mais vontade de estudar, elas gostam mais da sala.</p>
Professora F	<p>A qualidade fica meio comprometido, porque são 6 pessoas (que cuidam), pois seriam 25 crianças, mas não vem todos, e são 5 monitoras, sendo que 2 ficam ate as 8:30 , e ficamos em 4. Nunca vieram (todas as crianças), mas se viessem seria sumariamente impossível ter todas lá. Teríamos que dividir no pátio</p>

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Quanto à qualidade da educação infantil na unidade do Proinfância em Chapadão do Sul, foram utilizados os dez aspectos-chave de Zabalza (1998) para traçar o perfil da unidade quanto à qualidade . O quadro 22 abaixo mostra esses aspectos-chave, sua definição e análise do *locus* da pesquisa baseada nas entrevistas e na vivência pessoal do pesquisador.

**Quadro 26:** Os dez aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade

ASPECTOS-CHAVE		DEFINIÇÃO	PROINFÂNCIA EM CHAPADÃO DO SUL
1º	Organização de espaços	<p>O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar a diante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individualizada a</p>	<p>Os espaços bem definidos e cenários diferentes são marcas do projeto do Proinfância. Eles possibilitam que a criança desenvolva sua autonomia e que o profissional faça as intervenções necessárias a cada uma.</p>

		cada criança.	
2º	Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades	Há necessidade de se proporcionar momentos ora de autonomia da criança ora com atividades orientadas para desenvolver competências em congruência com o currículo oficial.	Percebe-se que os momentos livres os quais proporcionariam autonomia às crianças não são planejados. Eles estão na rotina da unidade, mas não há um planejamento para tanto. Quanto ao currículo oficial, os entrevistados não mostraram seguir o Rcnei, apesar de alguns terem afirmado já terem visto e lido algo.
3º	Atenção privilegiada aos aspectos emocionais	Condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil.	Com minha vivência na unidade, percebo que esse aspecto é respondido positivamente pelos profissionais que atuam, sejam eles professores, monitores ou gestores.
4º	Utilização da linguagem enriquecida	Criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) – criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias.	Esse ambiente é oferecido durante as cantigas, o momento do conto, os teatros, que são momentos coletivos, e dentro de sala com as histórias contadas pelos professores e pelas crianças. Observei também momentos nos quais poderia haver maior estímulo, como na sala de vídeo, onde há apenas o entretenimento. Faltam comentários posteriores às projeções.
5º	Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades	Todas as capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertence a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc) bem diferenciados de ação didática.	Apesar haver os espaços, há uma carência de materiais para trabalhar com as crianças, tais como livros, brinquedos, objetos diversos. Analiso também que os professores têm dificuldades nesse aspecto-chave por não terem clareza de onde estão partindo e aonde querem chegar com a criança. Aqui a falta de uma-PPP se torna clara.
6º	Rotinas estáveis	As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos	As rotinas da unidade são bem estruturadas e permitem, na medida do possível, mudanças que possibilitam oferecer à criança mais conforto e cuidado. Exemplo disso são os dias de muito sol ou chuva, nos quais sempre é possível uma mudança de rotina.

		sobre a segurança e a autonomia.	
7º	Materiais diversificados e polivalentes	Deve haver um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Os materiais constituem uma condição básica para que os aspectos expostos nos itens 3, 4 e 5 sejam possíveis.	A unidade do Proinfância possui estímulos visuais, pois é muito colorido. Seus grandes espaços, assim como ambientes de fácil acesso, como banheiro, bebedouro e refeitório facilitam as ações das crianças. Mas como visto nas entrevistas, a falta de material específico para as crianças é uma das reclamações.
8º	Atenção individualizada a cada criança	É necessário desenvolver um contato individual com cada criança, de maneira intervalada. É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com elas os procedimentos de ação, e orientar o seu trabalho e dar-lhes novas pistas, de apoiá-las na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas.	Nas entrevistas e na vivência do pesquisador, observa-se que a atenção individualizada é oferecida pelos profissionais que atuam na unidade.
9º	Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitem o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças	É necessário saber o que se quer (ideia geral) e quais são as grandes linhas do processo estabelecido para alcançá-lo. Trata-se, além disso, de superar as ideias de que não basta ter boa vontade, um pouco de intuição e capacidade para improvisar experiências e jogos, mas é preciso ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global.	Acredito que a avaliação, apesar de ser feita bimestralmente, fica deficitária, pois não há onde se balizar sem o PPP. Apesar de haver um roteiro de proposta pedagógica, ele é insuficiente. O improvisado, o espontaneísmo e as experiências se tornam os parâmetros de avaliação.
10º	Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta)	Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais e mães. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com a criança pequena.	As reuniões acontecem bimestralmente, com a entrega das atividades das crianças aos responsáveis, e com uma palavra da diretora e coordenadora a eles. O envolvimento dos responsáveis é pequeno, apenas manifestado de maneira mais emergente quando ocorre uma promoção que necessita ajuda dos mesmos.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Os dez aspectos-chave apontados acima só podem ocorrer de maneira satisfatória e funcional se houver um projeto bem definido. Só assim será possível obter resultados qualitativos. Zabalza (1998) afirma:

Será difícil alcançar elevados níveis de qualidade em processos que possuem uma baixa qualidade de projeto. Somente se a educação tiver sido projetada para alcançar

altos níveis de qualidade e se tiverem sido adotadas as decisões apropriadas para isso (no que se refere a investimentos, recursos, condições de trabalho, etc.) será possível exigir depois que a qualidade dos produtos seja alta. Mas é incorreto pensar que processos educativos projetados com baixos níveis (investimento mínimo, pouca preparação do pessoal, pouco controle de qualidade, recursos mínimos, etc.) possam obter resultados altos. (p.34)

Ao que parece, os projetos de implantação e de implementação do Proinfância em Chapadão do Sul possuem níveis de qualidade questionáveis.

Quanto à implantação houve aspectos negativos identificados durante a obra, mas impedidos de serem modificados devido à padronização do projeto, o qual revela falhas de planejamento. A ex-Secretária de Educação, que participou da implantação do programa no município, questiona em sua entrevista, o porquê de não serem levadas em consideração as diferenças regionais. No caso de Chapadão do Sul, a incidência de chuvas, sol e ventos poderiam ter sido amenizada se a disposição dos prédios fosse diferente.

No caso da implementação, as entrevistas das gestoras e dos professores apontam para fatores que tornam questionáveis a qualidade naquela unidade: a inauguração sem a conclusão das obras, a demora na efetivação dos funcionários, a falta de material, a demora no início das aulas, o desconhecimento em relação à filosofia e proposta do programa Proinfância, a ausência do PPP.

Em consonância com o pensamento de (ZABALZA, 1998,p.34), acreditamos não ser possível esperar resultado de alto nível de qualidade de um projeto com baixo nível qualitativo.

No caso da unidade de Chapadão do Sul, vemos uma tentativa de projeto, com o roteiro produzido pela coordenadora, que subsidia os professores. A afirmação da mesma quanto ao fato de os professores terem divergido quanto a seus planejamentos: “uns partiram pra datas comemorativas, outros pra copa” dá a entender que os projetos trabalhados com as crianças são realizados sem parâmetros quase um improviso.

Somado a essa falta de projeto para o CEI Sibipiruna em Chapadão do Sul, o não oferecimento de cursos de aperfeiçoamentos aos profissionais que atuam na educação infantil é outro agravante. Com exceção dos professores todos graduados e cursaram ou estão cursando pós-graduação, os monitores possuem apenas Ensino Médio completo ou ainda estão cursando-o. Nenhum dos 65 funcionários da unidade de educação infantil CEI Sibipiruna recebeu orientação ou capacitação sobre o programa Proinfância.

O Plano Municipal de Educação de Chapadão do Sul afirma que o projeto político-pedagógico da escola é a própria expressão da organização educativa da unidade



escolar, ou seja, sem ele não há organização escolar. (p.27)

### 5.3 – Gestores

O quadro a seguir traz informações a respeito dos gestores que participaram da implantação e implementação. Foram realizadas entrevistas com a ex-Secretária de Educação, com a Diretora e com a Coordenadora da unidade de Educação Infantil. A escolha para tais sujeitos se deu pelo fato de o primeiro sujeito ter atuado diretamente na implantação programa no município e os outros dois sujeitos são protagonistas da implementação do mesmo.

**Quadro 27:** Sujeitos da Pesquisa

Ex-secretária de Educação	Elizete Obara
Diretora do Cei Sibipiruna	Sonia Barbosa
Coordenadora do Cei Sibipiruna	Eunice Costa

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

A descrição das entrevistas do segmento de gestores, foi realizada na ordem cronológica dos acontecimentos, com o objetivo de seguir o mesmo modelo proposto nas entrevistas de descrição dos professores. Foram levantados aspectos concernentes à implantação, implementação e avaliação do programa Proinfância, da gestão das políticas públicas, gestores e comunidade escolar, aspectos pedagógicos e políticos.

#### 5.3.1 – Gestor de implantação – 2009/12

É apresentada no quadro 24 a entrevista da professora Elisete Omico Obara, que foi Secretária de Assistência Social, de 2007 a 2008. De 2009 a 2012 foi Secretária de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. Formou-se em Ciências Biológicas pela UEM – Universidade Estadual de Maringá – 1986, e é Mestre em Educação pela UCDB – Universidade Católica Dom Bosco – desde 2009, na linha de Pesquisa em Educação em Políticas Públicas do Ensino Médio.

Quadro 28: Aspectos da entrevista com a Ex-Secretária

Aspectos	Ex-Secretária
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>Qual era seu conhecimento a respeito do programa? Qual sua avaliação sobre o mesmo?</b>
Implantação	<p>Eu já sabia desse programa, mas o contato que a gente teve que buscar, saber que pé que estava o nosso município, foi quando eu assumi a secretaria de educação, em 2009. Eu sabia que esse programa ele já estava assim... ele se iniciou em 2007, quando o Guerino era secretário, quando o município concedeu o local, espaço, terreno, inclusive o projeto já havia sido enviado só que nós estávamos aguardando o retorno pra execução em si... ai vários documentos foram solicitados neste período, documentos novamente da área, foram solicitados dados do prefeito, enfim, documentos é que não faltaram. Vira e mexe vinham e-mails, documentos que nós tínhamos que responder, encaminhar novamente, e não seu lá existe algo assim, de repente engaveta e não sabiam onde os documentos paravam, e ai solicitavam e como o interesse era nosso, nós enviávamos novamente mesmo tendo o protocolo, mas enfim a gente conseguiu, quer queira quer não, tivemos uma forcinha de um Deputado, porque pra estar lá buscando junto a Brasília como é que estava a situação do nosso projeto, justamente teve que solicitar algumas vezes por força política para que nosso projeto fosse efetivado. A gente acha que deveria ser mais rápido. Eu lembro de ouvir o Guerino falando desse projeto no radio. Quando eu entrei nada desse projeto. Mas é um parto. O processo, a licitação foi tranquila. Lá em Brasília, fica truncado, você manda email e nada. São poucos técnicos e o país é muito grande. Todo mundo executando... então o que acontece quer queira quer não, a gente recorria a politica, tipo ajuda a gente, vê como esta Chapadão. Todas as vezes que nós íamos a Brasília, eu cutucava o projeto. E a resposta era daqui 1 mês, daqui 2 meses... sempre com problemas, com problemas. A coisa é truncada lá de cima. Quando você ouve uma propaganda..."nossa !! O município esta dormindo". Não é. Aqui nós temos prazo se eu não cumpro a gente perde. A gente manda os documentos ... " vocês tem que entender que não são só vocês de município" . Ai você liga novamente... ta engavetado ... então é bem truncado. Quanto ao engenheiro era difícil também, nunca perdemos o prazo, mas algumas vezes tive que recorrer ao prefeito para chamar a atenção do engenheiro para alimentar o sistema.</p>
Gestão das Políticas públicas	<p>Os programas eles são enviados... eles tem todo (roteiro) modelo a ser seguido, onde o município tem que estar atendendo umas solicitações caso contrario não recebe os recursos financeiros. Então a gente ficava assim um pouco amarrado ao que eles queriam, o que o ministério queria, justamente por conta da parte financeira. Os objetivos dos programas realmente assim, se conseguíssemos executar aqui na ponta seria o ideal, seria algo que realmente iria melhorar, as condições de nossas crianças, das nossas famílias na época em que estava na assistência, e das nossas crianças enquanto na educação. Então os modelos elaborados pelos ministérios, que chegavam ate nós, eram muito bonitos mas eu acredito que existe uma perda, lá do local do centro onde foi executado, pelas cabeças das pessoas que elaboraram, eles imaginaram algo que quando chegava aqui na ponta, ou seja nos municípios para serem executados, a gente não conseguia muitas vezes, por vários motivos, por falta de espaço, as vezes por falta de, principalmente, de profissionais habilitados pra que esteja fazendo, e mesmo em questão de ... não sei se seria cultura, de costume da nossa sociedade, das nossas famílias, das nossas crianças, ou seja do publico que ia utiliza esse programa. A gente não conseguia fazer uma conexão legal pra que o programa desse certo.</p>
Avaliação do Proinfância	<p>Eu vejo o seguinte: os programas de construção de quadras de creches, são programas interessantes porque existe um suporte financeiro do governo. É claro que tem falhas, no projeto existe falhas; o projeto é um projeto padrão que você não pode fugir dele, você tem que construir exatamente como você firmou o convenio com o FNDE, mesmo nos sabendo que ia dar problema, nós tínhamos que executar exatamente como estava, senão não era mandada as parcelas dos recursos financeiros. Por exemplo, escoamento de agua, questão de</p>

	<p>vento, questão de chuva, não sabíamos que ia molhar, questão de caixa de ar condicionado, porque sabíamos que viria os mais modernos, mas foi colocado caixa e tínhamos que colocar. Só que assim, nós sabemos que dói. Na época doía na gente pois nós sabíamos que ai dar problema, nós sabíamos que teve em outros lugares que nós fomos visitar que já tinham nos falado de alguns problemas e nós já detectamos aqui, porque choveu, nós fomos lá, nós vimos a situação e nós não podíamos alterar. Que dizer tem falhas, mas é claro que essa falha ai eles não pensaram que dimensão era o projeto e nas diversidades que o nosso país tem, então de repente é algo que se pensar, por mais que contrataram engenheiros que pensassem num padrão eficiente para todos os lugares do Brasil isso não conseguiu atingir, mas tirando isso eu acredito que o projeto Proinfância tem trazido beneficio para os municípios, para nossas crianças.. em termos de objetivos de pensar em colocar nossas crianças, ter um espaço físico compatível com a idade... acredito que seja um programa bom. Claro que tem suas falhas como diversos outros programas tem, que é só quando a gente executa que a gente vai verificar quais são os problemas.</p>
Aspectos pedagógicos	<p>Uma das dificuldades que nós tínhamos em relação aos monitores. Muitas vezes nós solicitávamos monitoras que já estavam cursando uma faculdade. Essa era nossa preferência. Mas às vezes nós não tínhamos essa demanda. Então ficava muito difícil. Ai ao mesmo tempo os professores e diretores pediam socorro. E ai, era melhor você mandar um que não tinha habilidade, não tinha a formação do que não mandar, você pegava tipo assim, uma muleta, e mandando mesmo quem não tinha aquela formação ou a capacitação para com as crianças. Por conta também que monitores, nesta concepção, seria alguém pra auxiliar apenas. É obvio que, se ele tem uma formação, uma capacitação, esse auxilio vai ser melhor, a qualidade vai ser melhor, mas é claro que com o tempo agente vai tentando aperfeiçoar, mas quando foi colocado foi pra estar dando um suporte, pra levar a criança ao banheiro... é claro que ate levar essa criança ao banheiro você vai estar passando valores. Talvez esse monitores não tinham esses condições. Nós fizemos alguns momentos, encontros com eles. Pra tentar levar alguns profissionais pra estar explicando o papel, como eles devem estar tratando, a parte da psicologia, a parte do brincar das crianças, foi feito, mas também, acredito que deveria ser feito mais. No entanto existe uma outra dificuldade, que as vezes quem ta de fora não sente, é quando fazer essa capacitação, porque vezes entra um sai, entra outro sai e você já deu a capacitação, um grupo não pegou, ai você não vai repetir. E outra, parar não tinha como parar o funcionamento das instituições, porque a gente vê que além da capacitação existia algo... as necessidades das mães pra deixar essas crianças porque por mais que a gente pense em educação, você tem que pensar também na parte social em muitas das vezes esses pais essas mães deixavam essas crianças lá porque precisavam trabalhar, e não com o objetivo de educação.. “pelo menos meu filho esta lá por um período, cuidado, alimentado pra eu poder trabalhar” . Então são vários quesitos que nós que estar pensando pra gente conseguir chegar a qualidade que nós desejamos. Então é muita coisa, é o trabalho com os pais, com as mães do porque da necessidade de estar levando no horário de estar buscando no horário, esse comprometimento com a escola, com o centro d educação, então assim varias forma as nossas dificuldades pra gente tentar buscar essa qualidade cada vez melhor. É claro que a gente vai caminhando, acredito que ate hoje é assim, né passos lentos, mas os objetivos de todos é único, melhorar essa qualidade, mas pra isso não conta somente a gestão... é um conjunto onde a família tem que estar também ciente. Um preparo pra essas mães que talvez elas não tenham e mesmo dentro dos profissionais, como que eu posso falar: não é só ter a formação, é muito além. Quando você trabalha com criança, principalmente com esse publico do Proinfância, além de você ter a sua formação acadêmica, você tem que te algo aqui dentro do seu coração, entendeu... você tem que se doar para com a criança porque você vai fazer a diferença na vida dela. Muitas delas não tem um alicerce, uma base de educação, de cultura, religiosa, então cabe ao professor, quer queira quer não queira... a gente sabe que a responsabilidade não é da escola só, que a família tem, mas se você não tem o outro lado, o que você como profissional tem que fazer, porque você tem mais discernimento, diferente talvez daquela mãe, daquela</p>

	<p>criança, que é pobre, e não to falando financeiramente, de cultura de espírito, poder ajudar. Então depende de quem, do professor. E muitas das vezes o professor, “não!! isso não é minha função”; “essa não é minha responsabilidade”, e se isenta. E aí a pergunta é/; quem vai fazer por essa criança? Vejo que é muito complexo. Nós entregamos a obra no final da gestão, bem no finalzinho. Mas assim, a minha preocupação não era entregar a obra e sim a partir dessa obra como seria a vida dentro deste Proinfância, do prédio em si. Porque, eu pensava assim: “quem vai estar aqui dentro? Qual a clientela? Como eles serão tratados?” quem vai ser o grupo de profissionais que vai estar aqui dentro? Então no dia da inauguração me deu um aperto muito grande. Depois que todo mundo saiu, porque inaugurar obras é o de menos, claro que para o município é algo grandioso e tá trazendo investimento, vai ter espaço, trabalho para os profissionais... então vários fatores. Mas o que me preocupava era o ser humano lá dentro. Como é que vai ser a gestão, como é que vão aproveitar todo aquele espaço que foi produzido e foi pensando com muito carinho, que é a parte principal. Eu vejo assim, todas as dificuldades, de um stress dessa obra ser concluída, de recursos que não chega, de licitação de imobiliários, que solicitava, se passava pelos engenheiros, quer dizer teve um stress muito grande, em termos de obra, mas ao mesmo tempo isso não é o principal, o principal é com as pessoas que vão estar lá, então talvez teria necessidade, de um preparo de uma equipe, entendeu? Vamos estudar, vamos fazer nosso projeto pedagógico, o que nos queremos para nossas famílias, com os pais, o que eles pretendem, o que a lei quer e o que permite nós fazermos; o que o MEC gostaríamos que nós fizéssemos; o que nós como cidadãos de chapadão nós queremos para nossas crianças. Quando eu assumi, todos os nossos centros de educação já existiam. O Proinfância é que foi algo novo. Então a expectativa é outra. Porque quando você pega o bonde já andando já no trilho, você colocando o seu dedinho, mas você levando ele como ele vinha. A partir do momento que você tem uma coisa nova, você sonha em algo perfeito, em algo assim que realmente que vá trazer benefício a nossas crianças. Uma coisa diferente. Vamos começar algo diferente neste local, porque é uma construção que foi projetada, e é uma expectativa muito grande da população ali do Sibipiruna. Então a equipe que está lá, que entrou, na minha concepção, eu faria isso. Vamos nos reunir, e o que nós queremos para esse centro de educação, diferentes dos moldes que já nos temos. É claro, coisas boas nós temos que copiar, então o que está dando certo em outras, nós vamos continuar, mas o que nós podemos fazer pra melhorar a qualidade. Então é mais ou menos isso. Então porque não fazer um outro desenho do centro de educação infantil. Por quê? Porque a gente pesquisa. Na época a gente pesquisava muito, a gente lia muito. Experiência de outros municípios de outras creches, que deu certo. Então vamos juntar tudo isso, vamos pegar os profissionais que vão trabalhar ali e vamos realmente sentar e planejar: se fosse sua o que você faria? Pra ter uma qualidade. Agora, normalmente como que acontece: vem de cima, começa e pimba, vai a coisa nos mesmos moldes, e talvez não era isso que nós estávamos precisando.</p>
Aspectos políticos	<p>Uma das coisas que sempre falo, eu tinha muita autonomia, dentro dos limites, não dentro de recursos, mas dentro de projetos de execução. Eu sugeria ao prefeito e normalmente ele acatava, então quando eu perguntava pra ele, ele me perguntava o que eu faria, então não posso falar que fui engessada. Ele sempre ouvia e sempre acatava. Essas dificuldades que muitas vezes a gente vê com os demais secretários, da dificuldade que se tem, porque o prefeito poda, o prefeito quer do jeito dele, eu não tive. Eu acredito que a gestão do Jocelito na época foi uma gestão bastante democrática, pelo menos o trabalho com os secretários... nas nossas reuniões colocava-se as pautas. Quando eu ia falar com ele, despachar os trabalhos sempre ele apoio, então essa autonomia nós tínhamos.</p>

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

Quanto à implantação do programa Proinfância, fica evidenciada na fala da ex-secretária certa precariedade no atendimento inicial ao ente federado. A falta de informações, a perda de documentos e a necessidade de intervenção política de um Deputado mostram isso.

Outro detalhe percebido neste aspecto é que a morosidade na implantação do programa ocorreu em função de o MEC/FNDE, não ter dado suporte necessário para que essa política pública se efetivasse mais rapidamente no município.

A entrevistada afirma haver um atrelamento entre os programas enviados aos municípios e recursos financeiros a serem liberados aos mesmos. De acordo com o parecer da ex-secretária, esse atrelamento leva ao engessamento da gestão pública municipal. Apesar disso, os programas, segundo a mesma, são bons, mas existe uma perda quando chegam aos municípios, pois não atingem de maneira efetiva os pontos que propuseram atingir.

A fala da entrevistada faz recordar a discussão sobre descentralização e centralização de poder, em que a elaboração e a organização de programas ficam a cargo de ministérios e a aplicação dos mesmos a cargo dos entes federados. Tudo indica não ser levado em conta o momento histórico vivido pela comunidade contemplada com o programa, e ainda que a gestão da política pública local se torna cumpridora de tarefas recomendadas pelo Governo Federal, com a máxima de que cumprindo tudo, receberá os financiamentos prometidos.

A entrevistada expõe sua avaliação quanto ao programa Proinfância e afirma que o mesmo é interessante, pois tem o suporte financeiro. Fica a cargo da gestão local apenas a execução da obra, sem autonomia de mudanças na mesma. Como exemplo disso, a entrevistada afirma que o projeto de construção do Proinfância não poderia ser mudado; e caso ocorresse modificação, a unidade não receberia os recursos financeiros. Contudo, em contrato firmado entre FNDE e município, ficou estabelecido na cláusula terceira letra “g” quanto ao Concedente: fornecer Projeto Padrão da obra a ser executada, que poderá ser adaptada pelo Convenente, atendendo as necessidades e características do local onde será edificada. Quanto ao Convenente fica estipulado na letra “e” que o mesmo pode fazer as adaptações no Projeto Básico fornecido pelo FNDE, quando necessário.

Fica evidenciado o jogo de barganha afirmado por Arretche (1999,p.115), já citado nesta pesquisa. Embora o contrato permita mudanças, se elas ocorressem, segundo a entrevistada, os recursos não seriam repassados. Apesar disso, a mesma afirma que o programa é bom, mas necessita ser revisto quanto à diversidade das regiões. Ela reconhece os benefícios trazidos pelo programa ao município, pois as crianças agora dispõem de um espaço físico compatível com a idade.

Quanto aos aspectos pedagógicos e políticos, fica evidenciado que a ex-secretária tinha autonomia durante sua gestão e afirma que a gestão pública na época foi democrática. Apesar do esforço na tentativa de capacitar os funcionários das instituições de educação infantil do município, essa ocorreu poucas vezes e ainda de maneira fragmentada. A própria entrevistada afirma haver outros fatores a serem pensados antes de levar uma capacitação aos funcionários das instituições, como os responsáveis pelas crianças que necessitam daqueles serviços. Ocorre que atualizações e capacitações frequentes são imprescindíveis ao bom funcionamento dos trabalhos.

A política pública da educação infantil não deve ser voltada apenas para questões técnicas ou pedagógicas. Ela deve passar pelo aspecto social, isto é, pela comunidade que usufrui desse serviço público. O envolvimento da comunidade possibilitará um questionamento sobre a qualidade dos serviços prestados, focando em uma qualidade social que não se limita a tabelas e índices, mas a uma compreensão real das políticas que envolvem a educação infantil, sejam elas de capacitação, financiamento ou de construção. (SILVA,2009,p.225)

Uma política pública de educação infantil voltada a uma qualidade social não foi evidenciada na fala da ex-secretária. O atendimento à criança é mostrado de forma emergencial, sem o devido cuidado de capacitar o funcionário para o serviço a ser prestado. A ideia de “melhor ter alguém do que não ter” é relatada pela entrevistada, mas não sem uma análise crítica. A mesma relata sua preocupação com o funcionamento do Proinfância e como ele seria efetivamente gerenciado. Ela acredita que ele deveria ser pensado de maneira diferente das demais instituições, pois as outras já tinham uma lógica, mas esse por ser uma obra elaborada e arquitetada para atender a educação infantil, merecia ser algo diferenciado.

Com a mudança de administração pública em 2013, novos gestores assumiram a Semed, uma diretora e uma coordenadora foram nomeadas por indicação política para assumir a gestão do Proinfância recém inaugurado.

### **5.3.2 – Gestores de implementação – 2013/14**

Os quadros 25 e 26 apresentam a entrevista dos aspectos da implementação e gestão da unidade do Proinfância – Centro de Educação Infantil Sibipiruna – desde janeiro de 2013 pela Diretora professora Sônia Aparecida Barbosa e da coordenadora pedagógica professora Eunice Fernandez do Brado Mata.

**Quadro 29: Aspectos da Implementação**

<b>Aspectos</b>	<b>Implementação</b>
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>Qual era e é seu conhecimento a respeito do programa? Qual sua avaliação sobre o mesmo?</b>
Diretora	Eu assumi a direção dessa unidade em 2013 no início do ano, mas as obras não estavam concluídas, e começamos as aulas em abril. Temos uma defasagem de dois meses aos demais ceis. O Proinfância, era até então pra todos nós... ela era desconhecida, quando fui assumir a secretária disse que eu teria que estudar muito, pois era uma ordem do governo. Eu abri a página do MEC, e estudei o porque as salas eram assim... fui descobrindo as diferenças, pois o governo queria saber se ia dar certo. Ano passado foi muito difícil, pois não havia profissionais suficiente. Tínhamos apenas 43 funcionários quando começamos, mas era insuficiente. Eu era diretora de outra escola mas de ensino fundamental series iniciais, tinha também pré-escola, mas não tinha sido diretora de creche. Eu vim pra diretora por decisão do prefeito.
Coordenadora	A formação dos profissionais, o que temos aqui são todos dedicados, novos, e é mais fácil de lidar com eles, pois o que você mostra o que é correto, eles tem feito. Principalmente na questão dos planejamentos, com metodologia, de que forma vão fazer, voltados para os objetivos que vão atingir, são bem receptivos, não tem resistência em querer fazer, ou por achar que não é desta forma. Pois como faz tempo que terminei minha pedagogia, a informática ainda estava começando, e ele hoje tem a informática como uma arma pra fazer um bom trabalho. A unidade ainda não tem o PPP -Projeto Político Pedagógico. Não tem pois quando iniciamos o ano passado estava tudo cru, sem nada, até que começamos com as crianças. Ainda não foi montado, mas acredito que esse ano ficara pronto

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

**Quadro 30: Aspectos da Gestão da unidade de educação infantil**

<b>Aspectos</b>	<b>Gestão da unidade de educação infantil</b>
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>Qual sua função e como você avalia a unidade em seu funcionamento?</b>
Diretora	Minha função é cuidar da parte administrativa com 65 funcionários mais 228 crianças, e tudo que acontece em que ta... tem que resolver, não tem que tentar, tem que resolver. Aqui também não ultrapassamos o numero de crianças por sala, pois tem sala tem 4 metros, e comportam apenas 4 salas, com 16 crianças, pois não tem onde colocar as crianças. Aqui só posso atingir 240 crianças. Hoje temos alguma vagas. Parece que sobra vaga, mas apenas parciais, mas a integral, em dois dias foram todas preenchidas. Na minha opinião todas as vagas deveriam ser integrais. Se todas as vagas forem integrais, faltariam vagas. São 8 turmas na manha, sendo 5 integrais, e 3 parciais. Tenho um maternal com 12 crianças. Mas os pais não querem, pois não ajuda, dizem “ meio período não me ajuda, se for pra ter que pagar meio período pra alguém é melhor eu ficar sem trabalhar, pois não compensa”
Coordenadora	O planejamento foi passado para eles o cronograma como seria em cada nível, em cada turminha, e eles vão planejando de acordo com o roteiro, e assim vamos aperfeiçoando. Eu montei o roteiro, juntando partes, para fazer uma proposta boa. para que os professores pudessem trabalhar. Esse não é o PPP – Projeto Político Pedagógico. Esse é o cronograma das atividades divididos em bimestres só que não é nada que não pode ser mudado. Trabalhamos

	<p>com projetos anuais e projetos semestrais. Alguns partiram pra dadas comemorativas, outros pra copa. Eles incluíram alimentação, higiene, projetos anuais. Exemplo disso, um projeto de higiene a professora esta trabalhando anualmente, com todo o CEI, pois são expostos cartazes, teatro para todos e palestras com dentistas, médicos. O planejamento dos professores nós trabalhamos juntos. E, eles tem sido muito dedicados, e trazido suas ideias, e eles modificam com ideias melhores. Eles levam em consideração o espaço físico, pois nosso ambiente é novo e temos muito espaço físico exploramos de toda forma, eles exploram os pneus com guarda sol, a grama, o estacionamento mas não muito usado, areia, solário, o pátio. Depois que construímos o PPP -Projeto Político Pedagógico, a unidade atendera a clientela de maneira prazerosa, que venha a atender as necessidades da nossa clientela, pois estaremos trabalhando com o nosso bairro com a nossa realidade</p>
--	--

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

As entrevistas demonstram que a unidade não estava preparada para o início das atividades, que não havia número suficientes de funcionários, os quais desconheciam a estrutura e o funcionamento do programa. Outra questão é a pouca experiência dos profissionais, que segundo a coordenadora, pode ser superada com pesquisas na internet.

#### Segundo Oliveira (2006)

Muitas pessoas vêem planejamento como uma questão de fazer planos, delegar responsabilidades, se necessário passar leis e determinar o orçamento. No Brasil, especialmente em nível federal, o planejamento ainda é visto como uma coisa quase que estritamente tecnicista dominada por economistas e burocratas. Eles assumem que uma vez tendo o *plano certo*, a implementação sairá automaticamente.(p.274)

A implementação do Proinfância de Chapadão do Sul ocorreu de maneira abrupta, sem uma prévia preparação da equipe dos profissionais que nela atuam. Houve caso, como a Professora F, que conheceu a instituição no mesmo dia em que iria começar a trabalhar.

Esse processo não permitiu a construção coletiva de ações, sejam elas administrativas ou pedagógicas. O parecer das gestoras transmite a sensação de que as decisões eram tomadas enquanto ocorriam os desdobramentos dos fatos, ou seja, não houve tempo para se realizar um planejamento coletivo, um processo de discussão sobre o trabalho que se realizaria na unidade onde toda a comunidade escolar participasse e expusesse as necessidades, como por exemplo, a demanda por vagas integrais. Diante disso, a busca por qualidade fica comprometida. (ZABALZA,1998)

A falta de um planejamento anterior repercute no dia a dia da unidade de Educação Infantil, prejudica o aspecto pedagógico e não traz melhoria de qualidade. Os quadros 27 e 28 mostram a análise dos aspectos pedagógicos da unidade e de qualidade na visão da diretora e da coordenadora:



**Quadro 31: Aspectos pedagógicos**

<b>Aspectos</b>	<b>Aspectos pedagógicos</b>
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>Qual a importância da formação do profissional da educação infantil? Como você avalia os profissionais desta unidade?</b>
Diretora	Eu acho que o magistério é que forma verdadeiramente o professor. Os professores que não o tem, eles tem muita insegurança e muita dificuldade. O magistério na minha época preparava mesmo. Você dava a sua aula, e a professora te ajudava. Até o diário eu aprendi a fazer. Pois o magistério é que verdadeiramente forma os ótimos profissionais, pode ver que são os mais antigos que parece que tem uma boa formação, não to dizendo que os outros não, mas quem tem boa vontade eles vão aprender, mas quando iniciam eles tem muitas dificuldades. E insegurança é o que vejo pelas meninas novas que chegam até nós. Os meus profissionais são assim, pois ano passado todas as meninas eram novas formadas. Elas fazem uma pós pela UFMS que tem ajudado muito, mas são inseguras até para escrever um cartaz. Elas vêm até a gente pra saber se pode, se está certo, me corrige. Ainda bem que as meninas que estão aqui são humildes, tem umas que não tem coragem ou por vergonha ou ignorância, e vê que tem dificuldades e vamos até lá, mas aqui elas vêm até nós.
Coordenadora	A experiência do CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - foi maravilhosa, pois estudávamos muito a parte do concreto, pois mesmo na parte da prática éramos monitoradas, para fazer melhorar. Tive estágio acompanhado pela minha professora. Ter feito o CEFAM me ajuda muito como coordenadora, pois posso passar para as professoras coisas que elas não adquiriram quando na sua formação, pois elas não tem segurança. Talvez seja vergonha ou por pensar que não vai conseguir, e acredito que a formação anterior era melhor. O profissional independente da sua formação, do seu dia a dia, se ele se dispôr e tiver vontade, essa vontade seria o amor do que ele faz, independe da sua formação de anos anteriores, mas o profissional que não teve um acompanhamento e que entrou por falta de opção e não se abriu não se prontificar a aprender ele terá mais dificuldade para aprender querer buscar. Muitos querem tudo pronto, tudo na mão, acredito que isso seja por causa da tecnologia, não sei direito.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

**Quadro 32: Aspectos da Avaliação do Proinfância**

<b>Aspectos</b>	<b>Avaliação do Proinfância</b>
<b>Questão mobilizadora</b>	<b>Qual sua avaliação a esse programa? O que diferencia esta unidade de outras?</b>
Diretora	Ele teria que ser diferenciado, ele está em caráter experimental eles estão tentando ver se vai dar certo para colocar em todos os ceis. Ele tem já todos os bercinhos, eles lançam cada turma... É o lugar apropriado pra cada turma. Tem a parte dos bebês brincarem... pra cada turma é diferente. Eu acredito, comparado com outros, é diferente. Mas nós fazemos ele ser diferente. Ano passado não foi porque não tínhamos pessoal pra isso, mas esse ano é diferente, pois o diferencial pra cada turminha, em outros ceis é tudo misturado pra dormir por exemplo. Eu observava que todos estavam deitados iguais porquinhos. Aqui não, pois cada turma dorme com sua turma. A parte estrutural da creche, acredito que ela ainda não é 100%. Tem muitas coisas erradas, como por exemplo encanamento, pias pequenas, pátios abertos no frio e chuva (no dia que chove muito ou faz muito frio as crianças almoçam na sala de aula), não tem como receber os pais nos dias de chuvas no pátio, e tem o perigo das crianças escorregarem.

	Tem muita coisa a ser arrumada neste projeto. Não sei se o engenheiro viu assim. Como ela tem que ser universal, em todo país, deveria abrir aspas, deveria ser por região, exemplo nossa região muito pó, tudo aberto refeitório, eu arrumaria todos os encanamentos, portas abrem todo para o lado de fora, só que roubaram as coisas, pois as fechaduras são para o lado de fora, mas a prefeitura vai fazer uma reforma, a área verde não funciona pra nossa região, deve ser feito piso. A disposição dos espaços físicos, acho muito longe as salas, muito fechadas, pra saber o que esta acontecendo dentro, você tem que entrar por exemplo, você não tem visibilidade para ver os professores, auxiliares e as crianças. Outro problema são as ultimas salas de aulas que quando ta chovendo tem uma dificuldade pra crianças virem. O estacionamento aberto junto com a chegada e saída dos pais e crianças, não uso pois tenho medo de dar uma ré e atropelar alguém. Quando as salas elas deveriam ser maiores, e não ter um monte de pias, e pedras, ate teria mais espaço e as crianças não se machucariam tanto
Coordenadora	O espaço é excelente, mesmo precisando de algumas melhorias, como cobertura para o parque e o anfiteatro. Mas enquanto não temos, não deixamos de usar, quando não for prejudicial para as crianças. Esse espaço proporciona uma excelente qualidade para a criança, pois ela tem mais recursos, pois como trabalhei em outros CEIs, aqui tem espaço físico suficiente para atender essa demanda. Em outros lugares não tinham grama, areia o anfiteatro, os espaços são amplos e ricos mas devem ser melhorados com sombras.

**Nota:** Dados organizados pelo pesquisador

As falas evidenciam, no aspecto pedagógico, que formação dos profissionais é deficitária, mas existe a busca por uma melhoria. A ênfase ao dizer que o “magistério é que forma o verdadeiro professor, pois aprende a dar aula”, mostra a dicotomia entre teoria e prática. Dificuldade para fazer um cartaz ou realizar alguma tarefa pode não mostrar apenas essa dicotomia ou uma precária formação, mas a falta de uma proposta pedagógica que direcione o fazer pedagógico desses profissionais.

Todo o processo de planejamento anterior ao início das atividades, projeto pedagógico, organização, construção coletiva de uma proposta para a unidade e a busca por saber as necessidades da comunidade não foram contempladas. Zabalza (1998,p.43) afirma que esses aspectos não contemplados pela unidade de Chapadão do Sul são decisivos para se alcançar níveis de qualidade que se almeja na Educação Infantil.

## **Algumas Considerações**

A pesquisa teve como problemática investigar a implementação e implantação do Programa Proinfância no município de Chapadão do Sul, verificando como que as políticas públicas para a educação infantil se efetivaram quanto a qualidade social, visto que o programa visa a melhoria de atendimento a criança de 0 a 5 anos.

As políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, ora com publicações que norteiam a Educação Infantil quanto sua organização curricular, infraestrutura e qualidade ora com incentivos a formação de professores e convênios para melhoria da infraestrutura dos prédios apontam um crescimento no atendimento à criança e uma melhoria no mesmo.

Apesar de críticas, como de Silva (1997), as políticas públicas para a Educação Infantil elaboradas pelo MEC contribuíram para um pensar da Educação Infantil fora dos moldes assistencialistas, visando garantir qualidade a Educação Infantil.

Uma dessas políticas públicas foi o Proinfância. Implantado em todo o território nacional na tentativa de diminuir a demanda por vagas e fornecer aos entes federados uma estrutura física que respeitasse a criança em suas necessidades de aprendizado de qualidade, o Proinfância tem como meta de construção, seis mil unidades até 2013 e mais três mil unidades até o fim de 2014.

No município de Chapadão do Sul a implantação do Proinfância levou cinco anos. Aliado a essa demora esteve: os poucos funcionários do FNDE para atender o grande número de entes federados, a demora na aceitação de documentos, a perda dos mesmos e a falta de um canal mais direto do MEC com o município gerou essa demora. A ex-secretária, em sua entrevista, afirma que houve necessidade de intervenções de políticos para que o município fosse contemplado com o programa.

Somada a essa limitação, o Proinfância tem questões que vão além das limitações burocráticas. A padronização do modelo de infraestrutura associado a não permissão de mudança na mesma, inviabiliza o respeito aos aspectos regionais. Quando da construção do Proinfância em Chapadão do Sul os aspectos geográficos e climáticos de Chapadão do Sul - com chuvas e ventos fortes, grande quantidade de poeira, forte incidência de sol - não puderam ser levados em consideração. Isso levou a restrição dos espaços, como parque e anfiteatro, pelas intemperes do tempo.

O Proinfância mostra limitações na etapa de implantação, todavia, limitações que não inviabilizam sua objetivo: permitir aos entes federados, com poucos recursos, a

possibilidade de ter uma estrutura idealizada para a Educação Infantil.

A análises das entrevistas com gestores e professores foi possível constatar que a estrutura física oferecida pelo Proinfância não é fator preponderante para uma Educação Infantil de qualidade. A estrutura física é fator relevante, mas somado a ele deve haver um conjunto de aspectos como por exemplo, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico – PPP – construído democraticamente com a participação da comunidade escolar; a capacitação dos profissionais atuantes na Educação Infantil e uma gestão que considere a participação dos responsáveis na organização da unidade. Esses aspectos vão além de tabelas e estatísticas. Eles perfazem uma qualidade social.

Constatou-se que na unidade de Educação Infantil CEI Sibipiruna os aspectos elencados acima não foram ainda elaborados. Dentre eles, destaca-se a falta do Projeto Político Pedagógico. Buscando suprir essa falta, a coordenação elaborou um roteiro a partir do qual os professores planejam suas atividades. Contudo, é necessário com urgência elaborar esse documento permitindo aos profissionais envolvidos e a comunidade escolar construir juntos uma Educação Infantil de qualidade social.

Quanto às análises da capacitação dos profissionais, vê-se que os professores todos têm licenciatura, e todos já possuem pós-graduação ou estão cursando uma. O problema não está nesses profissionais que são a minoria na unidade. Os monitores, auxiliares de limpeza e de cozinha não possuem nenhum tipo de capacitação para atuar na primeira etapa da educação básica. Outro problema é a alta rotatividade desses funcionários, o que dificulta a capacitação dos mesmos levando assim a um atendimento de pouca qualidade .

Quanto ao aspecto da relação dos gestores e comunidade escolar, fator importante para uma qualidade social, a mesma ocorre, ainda que de maneira mínima. Encontros bimestrais para entrega de atividades elaboradas pelas crianças, conversas de portão, promoções para arrecadar fundos fazem parte desta relação que deve ser intensificada e ampliada.

Sendo assim seria incorreto afirmar que a Educação Infantil desenvolvida no CEI Sibipiruna não tem qualidade. Seria desqualificar todo o projeto que ali esta sendo idealizado, mas gestores, profissionais e comunidade ainda devem percorrer os caminhos da qualidade social para a Educação Infantil proporcionando assim as crianças um atendimento que condiga ao cidadão por direito.

Apontando para os aspectos de qualidade do CEI Sibipiruna destaco a elaboração da rotina das crianças elaborada pela coordenadora, que contempla todos os espaços da unidade e permite que as crianças usufruam desses, mesmo com todas as dificuldades

oriundas do excesso de sol, chuva, frio e etc. Ao observar as crianças nesses espaços percebo duas coisas: a disposição dos profissionais em estarem junto com as crianças, auxiliando-as quando necessário e a harmonia do ambiente durante as brincadeiras.

Outra impressão bastante positiva é a construção de um roteiro pedagógico pela coordenadora. A preocupação em fornecer esse material foi importante para os professores que possuem pouca experiência profissional. Apesar de estar longe de ser classificado como um PPP, o roteiro possui subsídios para que o professor possa fazer seu planejamento. Percebo a existência de cooperação mútua entre os professores. O “garimpar” de novas atividades se torna um ponto de partida para trocas de experiências, mesmo fora do ambiente formal do planejamento. A hora do intervalo é um exemplo disso, quando professores que não participaram do planejamento trocam ideias a respeito de atividades encontradas na internet. Essas trocas de ideias não podem ser desprezadas, pois apesar de mostrarem simples sem a pretensão de ser um momento dito pedagógico, é um momento efervescente de troca de conhecimento, produção e de ação. Todas as atividades elaboradas pelos professores são primeiramente enviadas à coordenadora que avalia e retorna aos professores com suas observações.

Quanto à relação gestores e comunidade escolar, mais especificamente dos responsáveis pelas crianças, destaco:

- A preocupação dos gestores em atender da melhor forma possível as necessidades dos responsáveis pelas crianças.
- A busca pela ampliação das condições da unidade com o engajamento dos responsáveis por meio de promoções.
- Há sempre uma devolutiva aos responsáveis quando há um incidente com as crianças.

Pode-se analisar que a relação se baseia em necessidades emergentes de ambos os lados. É preciso não obstante, aprofundá-la e permitir a participação dos responsáveis nas decisões sobre a unidade, como, por exemplo, na elaboração do PPP; nas soluções para os problemas climáticos enfrentados; na melhorias das instalações e nas contribuições nos processos pedagógicos com o fito de levar a unidade escolar como um todo a conquistar qualidade não apenas nos relatórios indicativos e estatísticas, mas uma qualidade social construída coletivamente, por e para todos.

A construção coletiva de qualidade social não descarta os aspectos de Zabalza (1998) e nem de outros teóricos mencionados nesta pesquisa. Pelo contrário, eles são

norteadores dessa qualidade produzida socialmente, que leva em conta aspectos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos.

É nessa ótica que existe a possibilidade de contribuição desta pesquisa no que diz respeito a educação infantil de qualidade. Promover discussões sobre a importância do Projeto Político Pedagógico, da participação da comunidade nas decisões da unidade de educação infantil, a promoção de uma construção coletiva de um currículo que respeite a criança como sujeito de direito, criar políticas de formação continuada da educação e evidenciar o quão importante são os momentos de preparação e construção das aulas a serem ministradas às crianças.

O Proinfância em Chapadão do Sul trouxe efetivamente para a Educação Infantil a necessidade de se pensar uma nova proposta para um novo espaço. Espaço este pensando específico para as crianças, muito diferente das casas adaptadas ou alugadas. Outro fator importante é que as novas unidades de Educação Infantil serem construídas no município devem seguir um padrão estrutural como do Proinfância, respeitando as normatizações elaboradas pelo MEC.

Mas ainda há outros fatores que devem ser pesquisados como: qual impacto quanto às vagas, que o Programa Proinfância gerará com as quase nove mil unidades do Proinfância na Educação Infantil? Será elas suficientes para suprir a demanda até 2015? Qual a garantia de continuidade deste programa?

A Educação Infantil é um grande campo de pesquisa ainda a ser perscrutado, mas principalmente a ser defendido como direito da criança.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005. (série pesquisa;vol.13)

ARAÚJO, Luiz. **Os fios condutores do PDE são antigos**. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº 2, 2007.p. 24–31 <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/view/15000>

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. *Educ. Soc.*, Apr. 2001, v.22, no.74, p.251-283.[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

ARRETCHE, Marta T. S.. **Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 1999, vol.14, n.40, p. 111-141. ISSN 0102-6909.

\_\_\_\_\_. **Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2004, vol.18, n.2, p. 17-26. ISSN 0102-8839.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia sobre a municipalização do ensino**. *Estud. av.*, May/Aug. 1991, v.5, no.12, p.61-68. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a05.pdf>

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acessado em:09/03/2014

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Cartilha Técnica**. Ministério da Educação e Cultura. 2009

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília: 1990.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: 2010. Disponível em <http://www.fnede.gov.br/index.php/proinf-apresentacao>

\_\_\_\_\_. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: 2009

\_\_\_\_\_. **Integração das Instituições de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: 2010. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 4024/61; 5692/71; 9394/9  
[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 757/10**. Plano Municipal de Educação de Chapadão do Sul. 2010

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Municipal de 2004**. Chapadão do Sul - MS

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil vol.1 e 2**.  
Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2006

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: 2001.  
[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf)  
48

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual 2004 -2007** -. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.  
<http://www.planejamento.gov.br/noticia.asp?p=not&cod=191&cat=155&sec=10>

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação e Cultura.  
Brasília: 2007 . <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura.  
Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura.  
Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Rcnei – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**.  
[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)

CABRAL, Manuelina Martins da Silva A. **A participação dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb na gestão dos recursos em municípios de Mato Grosso do Sul (2007-2008)**. Campo Grande – MS, 2009. Universidade Católica Dom Bosco.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 15-33, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2006

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 80, p. 11-20, 1992.  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/311.pdf> acessado em 15/03/2014



CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. Cad. Pesqui. 2013, vol.43, n.148, pp. 22-43. ISSN 0100-1574.  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf>

CARA, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação: ausências e limitações**. Disponível em:  
[http://www.cnte.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=702&Itemid=146](http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=702&Itemid=146)  
 Acesso em: 29/06/2010.

CARDOSO FILHO, Ronei. **O primeiro jardim de infância do brasil (1862): um lugar de memória?** . www.faced.ufu.br

CEPAL. **Descentralização, Desenvolvimento Local e Crise da Federação no Brasil**. Santiago, Chile. 2000. <http://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=%20/publicaciones/xml/1/6061/P6061.xml&xsl=/de/tplp/p9f.xsl&base=/de/tpl/top-bottom.xsl>

CERISARA, Ana Beatriz et al. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010

CONRADO, Nayara L.D.M; LUZ, Jackeline N.N.; SILVA, Maria G.M. **Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.1, p.07-17. 2011

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, v. 119, p. 85-112, 2003.

COSTA, Nilson do Rosário. **A proteção social no Brasil: universalismo e focalização nos governos FHC e Lula**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 693-706. ISSN 1413-8123. [http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1413-81232009000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-81232009000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 168-200. ISSN 0101-7330. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>

\_\_\_\_\_. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estado e políticas de financiamento em educação**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 831-855. ISSN 0101-7330. em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf> acessado em 09/03/2014

CUSTODIO, Andre. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do direito**, n. 29, p. 22-43, 2008.

DE ANDRADE RODRIGUES, Thamisa Sejanny; SCHMITZ, Heike; DE FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. **Planejamento Educacional No Brasil: Análises Sobre O Plano**

Nacional De Educação, O Plano De Desenvolvimento Da Educação e o Plano De Ações Articuladas. Em:  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.78.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.78.pdf)  
 acessado em 09/03/2014

DELGADO, Guilherme;THEODORO,Mário. **Política Social: universalização ou focalização – subsídios para o debate** . Políticas Sociais – acompanhamento e análise, 7 – agosto/2003. www.ipea.gov.br  
 49

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2001, vol.27, n.2, p. 321-337. ISSN 1517-9702.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, p. 234-252. ISSN 0101-7330.

DRAIBE, SÔNIA. **Brasil, a proteção social após 20 anos de experimentação reformista.** texto on-line - <http://www.comciência.br> - Copyright 2002 SBPC/labor, Brasil. Atualizado em 10/10/2002.

DRAIBE, Sônia. **A política social no período FHC e o sistema de proteção social.** *Tempo soc.* [online]. 2003, vol.15, n.2, p. 63-101. ISSN 0103-2070.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. **Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula.** Revista Katálysis, v. 10, n.1, 2007.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100004)

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas Interviews in qualitative research. **Educar em revista**, v. 24, p. 213-225, 2004.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de and PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP. 6 ed. 2007.

FILHO,Ronie Cardoso. **O primeiro jardim de infância do brasil (1862): um lugar de memória?.** <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/151RonieCardosoFilho.pdf>

FIORI, José Luís.**Estado de bem-estar social:padrões e crises.** *Physis* [online]. 1997, vol.7, n.2, pp. 129-147. ISSN 0103-7331.[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0103-73311997000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-73311997000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

FLACH, Simone de Fátima. **Qualidade Social Da Educação: uma concepção na perspectiva democrática.** 2005  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos.htm)

GENTILI, Pablo . Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Pablo Gentili; Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília : CNTE, 1996, p. 09-49

GOMES, Paulo J. P. A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. *Cadernos BAD*, 2004, vol. 2004, n. 2, pp. 6-18.  
<http://eprints.rclis.org/10401/1/GomesBAD204.pdf>

GUIMARÃES, Lucelia Tavares. **A construção democrática da educação em São Sebastião da Boa Vista, Ilha do Marajó, Pará**. Tese de doutorado. PUC - São Paulo, 2010

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, p. 30-41. ISSN 0101-3262.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

IBECM. **Comendador Julio Martins: bandeirante do Brasil presente**. São Paulo, 1994

IVO, Anete Brito Leal. **A reconversão do social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2004, vol.18, n.2, p. 57-67. ISSN 0102-8839.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **Políticas Sociais: focalização ou universalização?**. *Rev. Econ. Polit.* [online]. 2006, vol.26, n.4, p. 564-574. ISSN 0101-3157.  
50

KINZO, Maria D'alva G.. **A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição**. *São Paulo Perspec.* . 2001, vol.15, n.4, p. 3-12.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0102-88392001000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-88392001000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

KISHIMOTO, Tizuza Morchida. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: Machado (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> acessado em 14/03/2014

KUHLMANN, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. 2006.  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>

LEHER, R. . Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação . In: Pablo Gentili; Gaudencio Frigotto. (Org.). **A Cidadania Negada**. 2 ed. São Paulo/ Buenos Aires: Cortez Editora/ CLACSO, 2001, v. 1, p. 151-172.

LORENZON, Ana Maria. **Os Pioneiros**. Chapadão do Sul, MS, 2003.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:E.P.U. 2012

MARTINS, Antonio R.; NETO, Pedro L.O.C. **Indicadores de desempenho para a gestão pela qualidade total: uma proposta de sistematização**. *Revista Gestão e Produção*. v.5, nº3,

p. 298-311. 1998

MARTINS, Angela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura.** *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.77, p. 28-48. ISSN 0101-7330 <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7044.pdf>

MELO, Marcus André. Crise Federativa , Guerra Fiscal e “Hobbesismo Municipal”: efeitos perversos da descentralização?. In: **O novo Município: Economia e Política Local.** *São Paulo em Perspec.* v.10. n°3. p.11-20. Jul-Set 1996

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e sociedade: a consolidação da República oligárquica. In: **História Geral do Brasil.** Maria Yedda Linhares (org) – 9º ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 1990 – 16º reimpressão.

MOTA, Ademar B.R. da. **A história da municipalização do ensino no Brasil.** [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/)

NEGRÃO, João José O. **O governo FHC e o neoliberalismo.** Lutas sociais, 1996. [www.plataformademocratica.org](http://www.plataformademocratica.org)

NORONHA, Olinda Maria. Da Avaliação Escolar à Avaliação pelo Mercado: Sentidos Históricos e Reflexões para a Prática. In: **Políticas Neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas: Alínea, 2002. p. 59-101.

OLIVEIRA, Dalila A.de; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia M.S. A Educação Infantil: uma questão em debate. in FARIAS, Ana Lúcia Goulart **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP. 6 ed. 2007

PAULICHI, José; CUCHIARO, Galdino; MARSIGLIA, Oswaldo. **Comendador Julio Alves Martins:** bandeirante do Brasil presente. São Paulo, 1994. IBCM

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de controle.** Lua Nova [online]. 1998, n.45, pp. 49-95. ISSN 0102-6445. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

ROCHA, Jonas Romão Da. CHAPADÃO DO SUL (MS): um espaço construído no contexto da soja. 2005. UFU

RUIZ, Jucelene Souza. **O surgimento da creche: uma construção social e histórica.** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Abril/2011. UFSC – Florianópolis – SC. 51

SALERMO, Soraia C.K. **Políticas sociais e a redefinição do papel do estado.** Revista Mack, p. 171, 2005.

SALLUM JR., Brasília. **Metamorfoses do Estado brasileiro no final do século XX.** *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2003, vol.18, n.52, p. 35-55. ISSN 0102-6909.

SANTOS, Heloisa Occhiuze. **Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira.** *Caderno de Pesquisa*, n.110,p.105-124, julho/2000.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1231-1255. ISSN 0101-7330.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300027](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027)

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Chapadão do Sul. Documentos referentes ao Programa Proinfância

SILVA, Anamaria Santana da. **Políticas de Atendimento a Criança pequena.** Dissertação de Mestrado – Unicamp. 1997

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, p. 81-94, 2001.  
[http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462db94bc0e7e\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462db94bc0e7e_1.PDF) acessado em 15/03/2014

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações.** *Cad. CEDES* [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

SIMINIONATTO, Ivete. **Reforma do Estado e Políticas Públicas: Implicações para a sociedade civil e para a profissão.** [www.portalsocial.ufsc.br/crise\\_estado.pdf](http://www.portalsocial.ufsc.br/crise_estado.pdf) .

SOUZA, Celina. **Dez anos de Descentralização: A experiência dos municípios brasileiros.** Artigo publicado em Fachin, Roberto e Chanlat, Alain (1998) *Governo Municipal na América Latina: Inovações e Perplexidades*. Porto Alegre: Ed.da Universidade  
[http://www.bndes.gov.br/clientes/federativo/bf\\_bancos/e0000714.pdf](http://www.bndes.gov.br/clientes/federativo/bf_bancos/e0000714.pdf)

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96.** *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2004, vol.12, n.45, pp. 925-944. ISSN 0104-4036.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0104-40362004000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40362004000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

SOUZA, José Moreira de; CARNEIRO, Ricardo. **Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência.** *Saúde soc.* [online]. 2007, vol.16, n.3, p. 69-84. ISSN 0104-1290.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos.** 2 ed. Madrid, Espanha: Morata, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **A crise educacional brasileira**. Revista brasileira Estratégia pedagógica, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.  
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/185/185>

TOBAR, Frederico. **O conceito de Descentralização: Usos e Abusos**. Publicado na Revista Planejamento e Políticas Públicas, 1991, n° 5, p. 31-51.  
<http://www.federicotobar.com.ar/pdf/Portugues/O-conceito-de-Descentralizacao-usos-eabusos.pdf52>

UCDB. **Pouso Frio**. Mato Grosso do Sul, 2008

VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107  
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12926.pdf>

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, novembro/2001. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci_arttext)

YIN, K.Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998