



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

**PROGRAMA PRÓ-CRECHE E O ATENDIMENTO PÚBLICO MUNICIPAL: UM
OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA
INFÂNCIA**

BEATRIZ APARECIDA DA COSTA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título Mestre em Educação.

Agosto - 2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO**



BEATRIZ APARECIDA DA COSTA

**PROGRAMA PRÓ-CRECHE E ATENDIMENTO PÚBLICO MUNICIPAL: UM
OLHAR PARA AS CONDIÇÕES DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA
INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Fontes Borghi

Rio Claro

2014

379.81 Costa, Beatriz Aparecida da
C837p Programa pró-creche e atendimento público municipal:
um olhar para as condições da oferta de educação para a
primeira infância / Beatriz Aparecida da Costa. - Rio Claro,
2014
259 f. : il., figs., gráfs., forms., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Raquel Fontes Borghi

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Direito à educação. 3.
Educação infantil. 4. Privatização. 5. Parceria
público-privada. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Programa pró-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância

AUTORA: BEATRIZ APARECIDA DA COSTA

ORIENTADORA: Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MURIANE SIRLENE SILVA DE ASSIS

Universidade Federal de São Carlos - Universidade Aberta do Brasil, Araraquara/SP

Data da realização: 16 de junho de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir e proporcionar minha feliz caminhada.

Da mesma forma e com igual intensidade, agradeço e dedico esta, assim como minhas demais conquistas, aos meus amados pais, José e Helena; sem o amor, a dedicação, o incentivo, as broncas de vocês... eu não seria nada.

Meus agradecimentos vão também a meu marido, Jonata, por ter apoiado minhas escolhas, mesmo sem entendê-las ou concordar com elas por muitas vezes.

Agradeço também, a minha irmã de sangue, Magda, que de forma direta me instigou o primeiro passo e me impulsionou até aqui, bem como à irmã de coração, que me cativou durante a graduação, até hoje vibrando comigo com nossas conquistas, cuidando com responsabilidade daquilo que cativamos Gabriela.

Não poderia deixar de agradecer aos professores que atravessaram minha trajetória. Agradeço a todos aqueles que, desde os meus 4 anos, inspiraram a escolha por minha profissão e a todos crentes de que

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (ARENDRT apud Carvalho, 2008, p. 420).

De forma especial, agradeço à Professora Raquel, que me orientou com uma delicadeza e competência inconfundíveis desde a graduação; de quem irei levar o exemplo e o aprendizado para toda vida, certamente.

Agradeço também, aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe), que me ajudaram em reflexões presentes nesta dissertação ou não. Em especial a Professora Regiane Helena Bertagna, que além de peça fundamental do Greppe, fez parte de minha formação inicial, pós-graduação e banca de qualificação e defesa contribuindo de forma profunda na elaboração deste trabalho.

Com a mesma intensidade agradeço a professora Muriane Sirlene Silva Assis, que nos auxiliou com toda sua experiência e competência na prática escolar, se tornando peça fundamental na banca de qualificação e defesa, nos ajudando na formulação desta versão final do trabalho de pesquisa.

Também não poderia deixar para trás todos os participantes desta pesquisa que, com muita paciência e atenção, aceitaram serem colaboradores deste trabalho, permitindo-me tentar compreender o fenômeno complexo que é o Programa Pró-Creche e a educação ararense, os quais, devido à sua complexidade, ainda possuem diversas nuances a serem desvendadas.

RESUMO

Investiga-se, nesta dissertação, um programa de parceria entre o poder público municipal e instituições de educação infantil privadas com finalidade lucrativa, o qual visa ao atendimento de alunos entre 0 e 3 anos de idade não contemplados pela estrutura da rede municipal. Tal programa é executado no interior do estado de São Paulo, sendo intitulado Programa Pró-Creche. Objetivamos, mais especificamente, investigar as condições de atendimento dos alunos que frequentam a rede municipal de educação infantil e escolas particulares de educação infantil subvencionadas do poder público. Para isso, valemo-nos da abordagem qualitativa e da metodologia de Estudo de Caso, tendo como instrumentos de coleta de dados: entrevistas, observações, coleta de documentos municipais e das instituições, pesquisa bibliográfica e resposta dos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” por parte das escolas pesquisadas. Nossa amostra resumiu-se a três instituições de educação infantil: uma municipal, uma particular, que atendia somente alunos advindos do Programa Pró-Creche, e uma particular, que, além dos alunos subvencionados pelo poder público, abarcava também alunos cujos pais pagavam a mensalidade cobrada pela instituição. Conclui-se que o Programa Pró-Creche soma-se ao processo privatização na área educacional, o qual vem crescendo dentro do município estudado, precarizando as condições de atendimento educacional da primeira infância e dissolvendo direitos historicamente conquistados em prol da educação infantil.

Palavras-chave: Parceria público-privada; privatização; educação infantil; direito à educação.

ABSTRACT:

It has been investigated on this thesis a partnership program between municipal authorities and the private profitable institutions of education which aim is to care for children between 0 and 3 years old not contemplated by the structure of the municipal network. This program has been implemented in the state of São Paulo, being entitled Program Pró-Creche. We aim more specifically, to investigate the conditions of service provided to students who attend the municipal network of early childhood education and private schools of education subsidized by the public authority. For this we use the qualitative approach and the methodology of Case Study, and as instruments of data collecting: interviews, observations, collecting of documents and municipal institutions, bibliographic research and response of “Indicators Quality in Early Childhood Education” from the schools surveyed. Our sample summed up to three institutions of early childhood education: a municipal one, a private one-which attends only students originated from the Program Pró-Creche, and a private one, which, in addition to students funded by public authorities, it also included students whose parents pay the tuition charged by the institution. It has been concluded that the Program Pró-Creche is added to privatization process in the area of education, which has been growing within the municipality studied, undermining the conditions of educational attendance of first childhood and dissolving rights historically conquered in favor of early childhood education.

Key words: public-private partnership; privatization: early childhood education: right to education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Carrinho de transporte dos alunos.....	132
Figura 2: Dimensão 1 – resposta das escolas	136
Figura 3: Dimensão 1 – análise da coleta de dados.....	137
Figura 4: Buraquinho.....	149
Figura 5: Dimensão 2 – resposta das escolas.	164
Figura 6: Dimensão 2 – análise da coleta de dados.....	164
Figura 7: Dimensão 3 – resposta das escolas.	177
Figura 8: Dimensão 3 – análise da coleta de dados.....	178
Figura 9: Dimensão 4 – resposta das escolas.	186
Figura 10: Dimensão 4 – análise da coleta de dados.....	187
Figura 11: Dimensão 5 – resposta das escolas.	199
Figura 12: Dimensão 5 – análise da coleta de dados.....	200
Figura 13: Dimensão 6 – resposta das escolas.	211
Figura 14: Dimensão 6 – análise da coleta de dados.....	212
Figura 15: Dimensão 7 – resposta das escolas.	224
Figura 16: Dimensão 7 – Análise da coleta de dados.....	225
Figura 17: Síntese geral das respostas das escolas.	226
Figura 18: Síntese geral da análise da coleta de dados.....	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições de Educação Infantil municipal e particulares parceiras do PPC.....	28
Quadro 2: Escolas pertencentes à amostra da pesquisa.....	29
Quadro 3: Composição dos IQEI	37
Quadro 4: Dados de observação	46
Quadro 5: Dados das entrevistas	47
Quadro 6: Documentos localizados.....	52
Quadro 7: Matrículas na educação infantil no município de Araras (2000-2012).....	77
Quadro 8: Estabelecimentos de educação infantil em Araras (2000-2010)	79
Quadro 9: Números de matrículas da educação básica, consideradas no Fundeb, baseada no censo do ano anterior.....	81
Quadro 10: Instituições de educação infantil conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb no município de Araras.	83
Quadro 11: Evolução do PPC.....	92
Quadro 12: Crescimento das unidades e matrículas públicas e particulares concessionárias..	93
Quadro 13: Evolução da fila de espera em creche no município.	95
Quadro 14: Estimativa do orçamento da SME e a recurso utilizado no Programa Pró-Creche	100
Quadro 15: Turmas da EPI.....	117
Quadro 16: Turmas da EPII.....	119
Quadro 17: Turmas EM.....	121
Quadro 18: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 1: planejamento institucional.....	124
Quadro 19: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 2: multiplicidade de experiências e linguagens.	138
Quadro 20: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 3: interações.....	166
Quadro 21: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 4: promoção da saúde.	178
Quadro 22: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 5: espaços, materiais e mobiliários.....	187

Quadro 23: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 6: formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais.....	201
Quadro 24: Proporção adulto/criança, por tipo de profissionais.	208
Quadro 25: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 7: cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.	213

LISTA DE ABREVIATURAS:

BI: Berçário 1

BII: Berçário 2

CF: Constituição Federal

COC: Colégio Osvaldo Cruz

DEM: Partido Democratas

ECA: estatuto da criança e do adolescente

EM: Escola Municipal

EPI: Escola Particular de Educação Infantil pesquisada I

EPII: Escola Particular de Educação Infantil pesquisada II

FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Gruppe: Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI: Hora de Trabalho Pedagógico Individual

ICE: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDE: Indicadores Demográficos e Educacionais

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INSA: Instituto Nossa Senhora Auxiliador

IQEI: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MI: Maternal 1

MII: Maternal 2

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NAME: Núcleo de Apoio a Municípios e Estados

OS: Organização Social

PL: Projeto de Lei

PPC: Programa Pró-Creche

PPP/EM: Projeto Político Pedagógico Escola Municipal

PPP/EPI: Projeto Político Pedagógico Escola Particular de Educação Infantil I

PPP/EPII: Projeto Político Pedagógico Escola Particular de Educação Infantil II

PDRAE: Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PNE: Plano Nacional da Educação

PROCENTRO: Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

ProUni: Programa Universidade para Todos

PT: Partido dos Trabalhadores

SEEPE: Secretaria de Educação de Estado de Pernambuco

SME: Secretaria Municipal de Educação

SOME: Sistema Objetivo Municipal de Ensino

TAC: Termo de Ajustamento de Conduta

UFESPS: Unidade Fiscal do Estado de São Paulo

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. O QUÊ, COMO, QUANDO E POR QUÊ.....	14
1.1 Introdução e Justificativa	14
1.2 Objetivo geral	21
1.2.1 Objetivos específicos no âmbito do Sistema Municipal de Educação	21
1.2.2 Objetivos específicos no âmbito das instituições de ensino	22
1.3 Metodologia e forma de análise dos resultados	22
1.3.1 Percurso metodológico	24
1.4 Escrita da dissertação	53
2. CONCEITOS E DISCUSSÕES.....	55
2.1 Público, estatal e privado	55
2.2 Escolas administradas privadamente com subsídio público	61
2.3 Compra de material apostilado de ensino	64
2.4 Contratação de assessorias para a gestão educacional	67
2.5 Bolsa de estudos em instituições privadas no ensino superior	69
2.6 Parceria entre o poder público e instituições privadas com e sem finalidade lucrativa, para a oferta de vagas na educação infantil	71
3. CARACTERIZANDO O MUNICÍPIO E SEU PROGRAMA DE AUXÍLIO-CRECHE.....	74
3.1 Um pouco sobre a cidade de Araras	74
3.1.1 Construção histórica da educação no município	76
3.2 A educação infantil	77
3.3 Breve apresentação da “Associação das Damas de Caridade São Vicente de Paula”	86
3.4 O Programa Pró-Creche	88
3.4.1 Evolução do Programa	91
3.4.2 Fila de espera por uma vaga em creche	94
3.4.3 Financiamento do Programa	97

3.4.4 As condições de atendimento pela visão dos entrevistados	101
3.4.5 Termo que regula a parceria	104
3.4.6 Perspectivas futuras	113
4. A REALIDADE DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARARAS.	115
4.1 Caracterização das escolas da amostra	115
4.1.1 Escola Particular I	115
4.1.2 Escola Particular II	118
4.1.3 Escola Municipal	120
4.2 Os dados evidenciados	122
4.3 Síntese geral dos dados	225
5. ENSEJO SOBRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS.	229
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
7. ANEXOS	251
7.1 Anexo A: Ficha modelo da rotina diária e planejamento semanal da Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada	251
7.2 Anexo B: Documento modelo da ficha de acompanhamento dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada	252

1. O QUÊ, COMO, QUANDO E POR QUÊ

1.1 Introdução e Justificativa.

A creche, objeto do presente estudo, somente teve seu caráter educacional reconhecido pela Constituição Federal (CF) de 1988, quando ela afirma, em seu artigo 208 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Ainda na mesma legislação, em seu artigo 30, inciso VI, atribui-se ao município a responsabilidade pela oferta da educação infantil, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (BRASIL, 1988). Até 1988, do ponto de vista político-jurídico, a creche estava alocada no âmbito assistencial, não sendo obrigação do Estado realizar o atendimento da faixa etária. O atendimento era ofertado, na maioria das vezes, por entidades da sociedade civil, que recebiam financiamento público para o fim que se propunham (KUHLMANN, 1998).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vem complementar a CF, reafirmando o direito da criança à educação infantil e incumbindo aos municípios, em seu artigo 11, inciso V, a responsabilidade por “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas (...)”. Como novidade, a LDB institui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, organizando-a em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos)¹ (BRASIL, 1996).

Com tais avanços na legislação, inúmeros desafios vêm sendo enfrentados no cenário atual, mais especificamente nas últimas duas décadas. Sendo a creche e a pré-escola direitos da criança, faz-se necessária a ampliação do atendimento, ou seja, do número de vagas disponíveis para a faixa etária, mantendo as condições básicas de atendimento e o padrão de qualidade. Assim como Gouveia (2009, p. 44), entende-se, aqui, como condição básica de atendimento, “a oferta de vagas públicas que pressuponha universalidade e igualdade; assim, tem-se a ampliação de vagas em escolas públicas diretas mantidas plenamente pelo Estado”.

¹ A Lei nº 11.114 de 16/05/2005 altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, juntamente à Lei nº 11.274, de 6/02/2006, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamenta que a pré-escola, deve atender aos alunos de 4 e 5 anos, e não mais os alunos de 4 a 6 anos. Dessa forma, os alunos de seis anos foram incluídos no ensino fundamental.

Entretanto, a alternativa para o acolhimento de crianças de 0 a 3 anos, anterior a esses avanços legais, era o atendimento por entidades filantrópicas ou comunitárias que tinham convênio com órgãos federais e até mesmo internacionais, como Banco Mundial, Unesco e Unicef (FÜLLGRAF, 2008). A preocupação principal centrava-se no atendimento do maior número de crianças possível para que as mães pudessem trabalhar, com menor custo possível, sem maiores preocupações com a qualidade do atendimento oferecido nessas instituições. Por tal motivo, entende-se que as parcerias² realizadas no âmbito público-privado, as quais podem ser observadas até os dias atuais, conforme veremos adiante, constitui-se como uma construção cultural e histórica ligada ao assistencialismo (BORGHI et al., 2012).

Kramer (2006, p. 801) salienta que a estratégia de expandir o atendimento à criança com baixo custo não agradou “universidades, centros de pesquisa e sistemas de ensino e movimentos organizados”, que denunciaram a precariedade desse atendimento.

Diversas pesquisas realizadas, como a de Cruz (2001), em Fortaleza, Susin (2008), em Porto Alegre, Costa (2005), no Rio de Janeiro, Domiciano (2009), em Piracicaba, entre outras, demonstram que, ainda no cenário contemporâneo, é possível encontrar parcerias marcadas pela precariedade nas instituições de atendimento a educação infantil conveniadas com o poder público (BORGHI, 2009). De norte a sul do país, observam-se convênios do poder público com instituições de educação infantil, especialmente voltados para a educação de 0 a 3 anos, que recebem subvenção pública, e não apresentam o padrão de qualidade necessário. Costa (2005, p. 24), retratando o que pode observar em sua experiência, salienta:

Se há uma característica distinta deste programa além de seu baixo custo, é a qualidade dos serviços que presta, a precariedade das instalações que utiliza, configurando-se como um atendimento de segunda classe.

No entanto, o artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 garante que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio, regido pelo Inciso VII: *garantia do padrão de qualidade*. Isso indica que, além da oferta de vagas na educação infantil, a qualidade também deverá ser assegurada.

Vale lembrar que boas condições de ensino e aprendizagem têm um custo e que ele não é baixo, logo, discutir condições dignas de ensino e trabalho na educação leva-nos

² Ressaltamos que o termo parceria utilizado neste trabalho refere-se às relações estabelecidas entre o poder público, seja ele municipal, estadual ou federal, e setores da iniciativa privada, seja ele com finalidade lucrativa ou não. Assim, como destacado por Bezerra (2008, p. 62-63), “a expressão parceria público-privada adotada neste trabalho implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.”

automaticamente à discussão de recursos para a educação básica (PINTO, 2000; GUIMARÃES, PINTO, 2001).

Na CF de 88, atribui-se ao município a responsabilidade pela oferta da educação infantil, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, no entanto, o primeiro Fundo voltado para a área educacional em 1996 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF) deixou de lado a educação infantil, não destinando recursos para ela. Dessa forma, muitas vezes, as normas e diretrizes legais que envolviam a educação infantil não puderam ser cumpridas plenamente, pois o ente federativo responsável por essa etapa educacional é o que recebe a menor quantidade de impostos e sem auxílio dos outros entes havia dificuldade para a execução dessa oferta (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006).

A municipalização do ensino fundamental, decorrente, principalmente, da criação do FUNDEF, também contribuiu para que o atendimento da educação infantil fosse deixado para segundo plano (BORGHI, 2000), reforçando as tradicionais parcerias no atendimento infantil com instituições privadas (OLIVEIRA, 2010; COSTA, 2011; ADRIÃO et al., 2009).

Costa (2011, p. 114), em estudo sobre as parcerias realizadas por municípios pequenos do Estado de São Paulo, identificou que o maior número de convênios foi firmado no período do FUNDEF:

No período de vigência do Fundef (1997 – 2007) há uma incidência de 39% dos municípios em relação ao início do convênio. Lembramos que o Fundef priorizou a destinação dos recursos para o financiamento de Ensino Fundamental, e desencadeou um processo de municipalização, deixando a mercê o atendimento do Ensino Infantil.

Com a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNBEB –, em 2007, incluiu-se a primeira etapa educacional na destinação de recursos advindos deste Fundo financeiro.

Entretanto, o FUNDEB, ao mesmo tempo em que prevê recursos específicos para a educação infantil, permite o repasse de recursos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, para o atendimento de alunos de 0 a 3 anos, por tempo indeterminado, e para a faixa etária da pré-escola (4 a 6 anos). A redação original da lei permitiu a contabilização dos alunos atendidos em instituições conveniadas até o ano 2010, sendo que, em 2013, por meio da Medida Provisória número 606, permite-se novamente essa subvenção com prazo limite para 31 de dezembro de 2016.

Para Pinto (2007, p. 888), a permissão de repasse de recursos públicos para instituições privadas, mesmo que sem finalidade lucrativa de educação infantil, “representa um duro golpe no princípio de que recursos públicos devem se destinar às instituições públicas”.

O valor de repasse do Fundeb para instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público é menor que o valor definido ao atendimento direto em instituições públicas. Pinto (2000) e Guimarães e Pinto (2001) salientam que uma boa educação tem custos e que eles não são baixos; dessa forma, quanto menor o valor disponível, mais difícil é a oferta de uma educação de qualidade. Essa questão é particularmente importante, se considerarmos que as justificativas atuais em defesa da privatização referem-se à maior eficiência do setor privado em relação ao público (BORGHI et al., 2012).

Considera-se, assim, que as normatizações vigentes vêm, direta ou indiretamente, reconhecendo e incentivando o aumento no número de parcerias para a oferta de vagas da educação infantil. Além das já explanadas (Fundef e Fundeb), pode-se elencar também o Plano de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995. Desse modo, os municípios vêm utilizando cada vez mais desse tipo de convênio para ampliar o atendimento na educação infantil, já que, conforme afirma Arelaro (2008), o repasse que o poder público destina às instituições conveniadas quase sempre representa um valor inferior ao necessário para o atendimento direto³ em creches municipais.

Montaño (2005) em consonância com o relatado, acredita, que há uma efetiva opção das políticas e programas públicos governamentais em buscar a permanência e implementação de parcerias público-privadas, no lugar de concretizar iniciativas de organizações e ações oferecidas a população de forma direta, dentro do âmbito público.

A pesquisa, de caráter interinstitucional, “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, realizada por pesquisadores e alunos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), constatou uma ampliação das parcerias realizadas entre o Poder Público Municipal e instituições privadas na área educacional, em três modalidades: compra de sistema de ensino privado; oferta de vagas por instituições de educação infantil privadas

³ Chamamos, neste trabalho, de atendimento direto, assim como Ramos (2003), aquele que é ofertado pelo poder público municipal em sua rede, sendo que o poder público assume seus custos, gestão de recursos materiais e humanos de forma integral, além de ser gerida e operada por funcionários públicos municipais. O atendimento conveniado é realizado por meio de uma parceria entre o poder público e o poder privado sem fins lucrativos, em que o poder público realiza subvenção ao poder privado para que este custeie seus gastos com profissionais, alimentação e manutenção. (RAMOS, 2003, p. 43)

subvencionadas pelo poder público e assessoria para gestão educacional (ADRIÃO et al, 2009a).

A pesquisa citada evidenciou um aumento no número de parcerias entre a esfera pública e instituições privadas sem fins lucrativos para o atendimento da educação Infantil, mas, além disso, constatou parcerias entre o poder público e instituições particulares, ou seja, *stricto sensu*, visando ao atendimento dessa faixa etária (ADRIÃO et al., 2009a; ADRIÃO et al, 2009b).

Em relação à parceria com instituições privadas *stricto sensu*, podemos destacar o trabalho de Domiciano (2009), que analisou as cidades de Piracicaba e Hortolândia, apresentando o Programa Bolsa Creche. Um programa que destina recursos públicos para instituições privadas *stricto sensu*, para que elas forneçam vagas para alunos de 0 a 6 anos. Outro trabalho que merece ser citado é o de Oliveira (2010), no qual se retrata que, além de Piracicaba e Hortolândia, outros 3 municípios grandes paulistas inovam na modalidade de parceria público-privado, bem como firmam parceria com instituições particulares, para atender à educação infantil no município. Entretanto, para Domiciano (2009), o repasse de recursos públicos a instituições privadas com fins lucrativos, parceiras do poder público, não tem respaldo legal no Brasil.

Em outros países, também é possível encontrar mecanismos de mercado de financiamento público para escolas privadas *stricto sensu*, os chamados *vouchers* educacionais e a subvenção às escolas *charter*. Os dois mecanismos referem-se basicamente a parcerias público-privadas, nas quais o Poder Público repassa recursos a instituições educacionais privadas, normalmente em função do número de alunos, para que essas instituições atendam aos alunos que desejem frequentá-la, em vez de estudar em uma instituição pública. Tais modelos de parcerias justificam-se alegando tanto a liberdade de escolha dos pais em relação à escola de seus filhos, podendo optar por uma instituição pública ou privada subvencionada pelo poder público, quanto a ideologia de que o setor privado terá um desempenho de maior qualidade na educação do que o poder público (DIAS; GUEDES, 2010; DOMICIANO, 2009; GALL; GUEDES, 2009; GIL, 2009; KRAWCZYK, 2009; McEWAN, 2002). Friedman (1985, p. 88) defende que a proposta dos *vouchers* pode aumentar a quantidade de instituições educacionais, pois haveria uma crescente competição por matrículas na rede pública e na rede privada, com o objetivo de receber a subvenção estatal. Em vista disso, o autor salienta que, “como em outros campos, a empresa competitiva pode satisfazer de modo mais eficiente as exigências do consumidor do que as empresas nacionais”.

Os dados referentes ao histórico da educação infantil e as legislações que o perpassam, possibilitam-nos afirmar que, a partir da década de 1990, o cenário legal no sistema educacional brasileiro, em relação à educação infantil, vem sofrendo reformulações. O que conduz à elaboração e à implementação, no âmbito municipal, de diferentes estratégias para que essas legislações sejam cumpridas. Pesquisas recentes demonstram que uma dessas estratégias utilizadas são as parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, para o atendimento da educação infantil, lembrando que esse tipo de parceria já era realizado antes mesmo da década de 1970 (COSTA, 2011; MONTAÑO, 2005), e o que podemos encontrar de novo, nessas parcerias, são financiamentos a instituições com finalidade lucrativa (ADRIÃO et al., 2009a; DOMICIANO, 2009; OLIVEIRA, 2010).

Tendo explanado essa problemática, propomo-nos a estudar a parceria entre o poder público municipal e instituições privadas com fins lucrativos para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, atendo-nos principalmente nas condições de oferta educacional presentes em instituições públicas municipais e particulares concessionárias.

As inquietações e questionamentos que motivaram a realização do presente estudo surgiram da pesquisa por nós realizada, nos níveis de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso, pelo Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, intitulada “Oferta educacional nas creches e parcerias público-privado nos municípios paulistas de 10.001 a 50.000 habitantes” (COSTA, 2011).

A pesquisa teve por objetivo analisar 50% dos municípios paulistas que continham de 10.001 a 50.000 habitantes em 2009 e que relataram, em pesquisa anterior, realizar ou já ter realizado parceria público-privado para o atendimento da educação infantil (ADRIÃO et al., 2009a). Para análise, foram considerados: ano em que as creches foram integradas ao sistema municipal de ensino; os tipos de instituições privadas conveniadas; ano de início do convênio; o instrumento jurídico utilizado para normatizar a parceria; a justificativa pela opção do convênio; o formato dos subsídios públicos; a existência de creche domiciliar no município; o cadastro das matrículas das creches conveniadas no censo escolar e a evolução das matrículas após a implantação do FUNDEB.

Diante de todas as constatações feitas durante a pesquisa e os estudos bibliográficos a respeito do tema, algumas questões relevantes surgiram oferecendo motivação para a realização de um novo estudo. Dentre elas, podemos citar: o aumento considerável de parcerias/convênios entre o poder público municipal e instituições privadas para a oferta de vagas na educação infantil tem levado em conta o princípio da “qualidade” da educação? Uma vez que o atendimento da educação infantil via parceria tem sido uma política municipal

frequente, convivendo em um mesmo município o atendimento direto e o parceiro, há diferença nas condições de atendimento dos alunos? Sendo um direito da criança e dever do Estado, a educação infantil de qualidade, as creches e pré-escolas municipais públicas ou privadas parceiras apresentam boas condições de atendimento? A garantia de vagas em creches e pré-escolas assegura a criança seu direito a uma educação de qualidade?

Essas inquietações surgem a partir do momento que se tem, como premissa, que “[...] programas de educação infantil de qualidade podem, de fato, contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças nessa faixa etária, especialmente daquelas pertencentes a camadas mais empobrecidas da população.” (CORREA, ADRIÃO, 2010, p. 8). Dessa forma, acreditamos que não deve ser aceito um atendimento de baixa qualidade e baixo custo às crianças, independente de seu nível socioeconômico, justificando, assim, a necessidade de pesquisar as condições de oferta do atendimento em instituições de educação infantil pública e privada parceira.

O interesse da pesquisadora em responder as questões acima citadas leva à efetivação de uma nova pesquisa, que foi realizada na cidade de Araras, localizada no interior do estado de São Paulo. O município foi escolhido por apresentar, no ano de 2010, quatro instituições privadas parceiras, sendo três com finalidade lucrativa e uma associação sem fins lucrativos (OLIVEIRA, 2010); em 2012, o número de instituições privadas com fins lucrativos parceiras chegava a cinco através do Programa Pró-Creche e mantinha-se o convênio com a instituição privada sem fins lucrativos. Dessa forma, o município oferece condições satisfatórias para o esclarecimento das questões levantadas nesta pesquisa, por ser um caso característico de aumento no número de parcerias no Estado de São Paulo, e ainda, realizá-la com instituições com finalidade lucrativa, fenômeno esse considerado uma nova formulação de parcerias na área educacional na pesquisa realizada por Adrião et al. (2009a).

Pelo exposto, entende-se que este estudo seja de relevante importância, pois a oferta da educação, inclusive em sua primeira etapa, deve ser garantida atendendo a “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 4º- inciso IX).

Para que haja o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas parceiras do poder público que atendem alunos da educação infantil, a Lei nº 11.494/2007 – FUNDEB –, estabeleceu algumas exigências, quais sejam: a instituição parceira não ter finalidade lucrativa; a gratuidade para todos os alunos; o atendimento dentro do padrão de qualidade definido pelo órgão normativo; a existência de projeto pedagógico e a certificação junto ao

Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente. Será, então, que essas exigências vêm sendo atendidas?

Outro ponto a ser destacado, nesta pesquisa, é o fato da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, prescrever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, tendo o Poder Público até 2016 para a sua implantação, vinculando em sua redação que “§3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório (...)”. (BRASIL, 2009)

Assim, a questão central desta dissertação é: em quais condições os alunos subsidiados da educação infantil do município de Araras são atendidos, tanto na rede municipal quanto nas instituições particulares parceiras da prefeitura?

Essa questão supõe os objetivos seguintes.

1.2 Objetivo geral

A presente pesquisa objetiva analisar as condições de oferta na educação infantil em instituições municipal e privadas parceiras, tendo em vista a crescente necessidade de atendimento à educação infantil e a crescente opção por um atendimento concessionário⁴ no município. Partindo do avanço identificado nas pesquisas “Estratégias municipais para oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo” (ADRIÃO et. al, 2009a), “A oferta educacional da educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado” (BORGHI et al., 2012), “Oferta educacional nas creches e parcerias público-privado nos municípios paulistas de 100.000 a 500.000 habitantes” (OLIVEIRA, 2010) e “Oferta educacional nas creches e parcerias público-privado nos municípios paulistas de 10.001 a 50.000 habitantes” (COSTA, 2011), busca-se analisar se as condições de oferta na educação infantil vêm sendo consideradas e respeitadas ao se “optar” pelo atendimento público municipal ou pelo privado concessionário.

1.2.1 Objetivos específicos no âmbito do Sistema Municipal de Educação

- Caracterizar o Programa Pró-Creche;

⁴ Quando empregamos a expressão “atendimento concessionário”, referimo-nos ao tipo de contrato no qual o município firma a parceria público-privada. Nos próximos capítulos discutiremos mais detalhadamente sobre o Termo de Concessão, firmado entre o poder público municipal e as escolas particulares de educação infantil subvencionadas.

- Identificar e analisar a regulação, supervisão e avaliação dos serviços prestados pelas instituições concessionárias;
- Analisar se estão sendo levadas em consideração as exigências do FUNDEB para contabilização de repasse de recursos;
- Caracterizar o conjunto de escolas do primeiro ciclo da educação infantil municipal e concessionária, além de analisar a abrangência do atendimento desta faixa etária no município.

1.2.2 Objetivos específicos no âmbito das instituições de ensino

- Responder aos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” com os sujeitos envolvidos nas escolas municipal e concessionárias de educação infantil;
- Analisar as condições de oferta educacional de cada instituição, a partir do resultado das respostas dos indicadores, das observações, das entrevistas e dos documentos.

1.3 Metodologia e forma de análise dos resultados.

Neste item, descrevemos o que compreendemos pelo método escolhido e como o desenvolvemos durante o processo de pesquisa, busca de dados e sua análise. Consideramos essencial este item, pois “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2007, p.43), sua execução influencia diretamente o resultado final do trabalho e conseqüentemente sua validade científica. Apresentaremos, agora, nossas bases metodológicas e o percurso trilhado no desenvolvimento deste trabalho.

O presente estudo foi realizado baseando-se na abordagem qualitativa, pelo fato dessa abordagem oferecer um conjunto de instrumentos essenciais para a concretização do objetivo proposto. Seguindo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), há cinco características que definem uma pesquisa qualitativa e que esteve presente nesta pesquisa:

1º. “[...] fonte directa de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal”. Nesta pesquisa dirigimo-nos até as escolas e secretarias municipais para realizar observações, diálogos informais, entrevistas e, assim, poder elucidar o fenômeno, pois: “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”;

2º. “A investigação qualitativa é descritiva”. Neste trabalho, principalmente nos capítulos 1, 2, 3 e 4, há descrição minuciosa dos fatos tem papel fundamental para a compreensão do fenômeno;

3º- “Interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Por esse motivo, optamos por buscar, no cotidiano, os elementos, e não somente nos atentarmos aos resultados do fenômeno para a análise; o processo é um elemento fundamental para a compreensão do resultado.

4º. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. No desenvolvimento desta pesquisa, à medida em que os dados eram recolhidos, novos conceitos surgiam e o quebra cabeça montava-se; não houve a intenção de trabalhar-se com o intuito de provar hipóteses.

5º. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. É especialmente interessante, para a pesquisa, entender como os sujeitos envolvidos no fenômeno avaliam tais políticas, tais ações e determinadas situações. Por estudarmos as condições de oferta educacional, que são consubstanciadas pelo primado da qualidade, sendo este termo subjetivo pertencente a cada pessoa e comunidade, é-nos interessante a visão do sujeito envolvido em relação ao fenômeno, um exemplo concreto deste fato, é a resposta dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), que foi cedida pelos atores da escola para nos fornecer uma visão própria da instituição.

Consideramos o município de Araras um caso dentre os que utilizam parceria público-privado com instituições particulares para o atendimento de educação infantil. Dessa forma, acreditamos ser necessário o emprego da metodologia de Estudo de Caso, que se distingue dos outros tipos de pesquisas devido a sua ênfase na singularidade e no particular, sem desconsiderar sua complexidade. Para realizar a escolha de tal metodologia, baseamo-nos no apontamento feito por André (2005, p. 31):

O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

A particularidade⁵ do caso aqui estudado reside no fato do poder público municipal realizar parceria com instituições privadas com finalidade lucrativa para o atendimento da demanda de vagas em creche, política intitulada no município como Programa Pró-Creche (PPC).

Outro motivo para a utilização da metodologia de estudo de caso é o fato de se tratar de uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da *vida real* (YIN, 2001).

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso permite uma investigação de um fato mais detalhadamente, de forma a salientar aspectos importantes que proporcionam um aprofundamento sobre as questões estudadas, como o contexto em que o caso ocorre, as múltiplas variáveis que envolvem o fato e a descoberta de novos elementos que venham a ajudar no esclarecimento do fato e ajudar na literatura existente sobre fenômenos semelhantes.

André (1984, p. 52) enumera sete características das pesquisas “associadas ao estudo de caso,” são elas:

1. Os estudos de caso buscam a descoberta. [...]
2. [...] enfatizam “a interpretação do contexto” [...]
3. [...] procuram representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...]
4. [...] usam uma variedade de fontes de informação [...] triangulação de dados [...]
5. [...] revelam experiências vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas “generalizações naturalísticas” Em lugar da pergunta “Esse caso é representativo do que?” o leitor vai indagar “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação? [...]
6. [...] procuram retratar a realidade da forma completa e profunda. [...]
7. Os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipo de relatórios de pesquisa [...].

É importante ressaltar que, com a abordagem e a metodologia escolhidas, não temos a pretensão de afirmar e provar fatos, mas sim de problematizá-los e discuti-los, assim como tratado por Minayo (2002, p. 181) “essas observações situam o trabalho científico bem acima de uma postura técnica de comprovação ou infirmação de hipóteses”.

1.3.1 Percurso metodológico

⁵ Entendemos que o termo 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”. (ANDRÉ, 2008, p. 17)

Nesse item, retratamos os passos trilhados, durante a pesquisa de campo realizada para o desenvolvimento da dissertação de mestrado. Percorrendo desde a coleta de dados no sítio oficial da prefeitura municipal, até a autorização da SME, a aceitação das escolas, a entrevista com os sujeitos envolvidos no fenômeno, a observação das escolas, a coleta de documentos municipais referentes ao Programa, e a resposta por parte das instituições pesquisadas dos itens contidos no documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”.

Por razões didáticas, descrevemos separadamente cada passo palmilhado, segundo uma tentativa interna de cada item seguir a ordem cronológica dos acontecimentos, entretanto é importante relatar que a coleta dos dados, a seleção, a análise e a escrita não aconteceram de forma linear, mas simultânea, sem a obrigatoriedade – improvável dentro de um processo de pesquisa – de seguir todos os passos planejados consecutivamente; o processo de pesquisa aconteceu de forma cíclica e irregular. Assim, o desenvolvimento deste estudo não esteve perto de ocorrer de forma linear.

Também é importante relatar que este trabalho foi realizado mediante o instrumento de levantamento, seleção e estudo de bibliografia e documentos sobre os temas envolvidos na problemática. Este processo foi realizado durante todo o período de construção da pesquisa para fundamentar questões essenciais ao estudo, bem como estabelecer suporte para a argumentação final.

1.3.1.1 A Secretaria Municipal de Educação: primeira etapa

Os primeiros passos da pesquisa foram realizados durante o primeiro semestre de 2012, quando fizemos um levantamento, no sítio oficial da Prefeitura Municipal de Araras, no qual há frequentemente “publicações” referente aos acontecimentos gerais da cidade. Atentamo-nos, principalmente, às publicações referentes a Educação Infantil e ao PPC. Após haver realizado tal levantamento e estudar as reportagens, éramos capazes de entender melhor como o município realizava, compreendia e apresentava o PPC, além de sermos capazes de solicitar diversos documentos oficiais que envolviam o Programa. Tal procedimento não se resumiu ao primeiro passo da pesquisa; esta busca no sítio oficial da prefeitura manteve-se até o término do estudo.

Durante o processo de exploração inicial do fenômeno, submetemos o projeto de pesquisa de mestrado ao Comitê de ética em pesquisa – CEP – IB – UNESP – Rio Claro, no dia 19/04/2012, por meio do protocolo nº 3105, pois o projeto envolvia o contato direto com

seres humanos. O comitê, em sua 51ª reunião ordinária, realizada em 25/09/2012, aprovou o projeto de pesquisa aqui desenvolvido.

Encaminhamo-nos, então, à SME, para descobrir como poderíamos ter acesso aos documentos que autorizam e regulamentam o PPC. Fomos informados de que seria necessário protocolar um requerimento, solicitando a autorização da Secretária Municipal de Educação para a realização da pesquisa no município e, portanto, teríamos acesso aos documentos oficiais.

Após uma semana, recebemos uma ligação da SME para marcar uma reunião com a secretária. Encontramo-nos com ela na semana seguinte à ligação. Nessa reunião, apresentamos o projeto de pesquisa e as razões de ter escolhido o município em questão – como explicitado na justificativa deste trabalho –, além de responder aos questionamentos que surgiram durante a conversa. Também aproveitamos para solicitar os documentos referentes ao PPC, assim como a autorização para a nossa inserção nas escolas municipais e privadas concessionárias do Programa. Então, a secretária solicitou que a Diretora de Coordenadoria Municipal de Educação Infantil (substituta, pois a oficial estava de férias) se apresentasse na sala onde estávamos fazendo a reunião. Quando a diretora chegou, a secretária pediu que explicássemos o projeto de mestrado para ela. Assim como havíamos explicado para aquela, a pesquisa abrangia uma amostra de duas instituições, sendo uma da Rede Municipal de Educação Infantil e uma instituição privada pertencente ao PPC; sabendo disso, a secretária solicitou à diretora que indicasse as duas instituições em que nós realizaríamos tal pesquisa. Com as indicações feitas, insistimos na possibilidade de visitar todas as escolas municipais de educação infantil e as escolas particulares de educação infantil pertencentes ao PPC, para que, com isso, estivéssemos livres dentro do município para conhecer as instituições, e, assim, possibilitar uma segunda conversa com a secretária caso estas instituições não atendessem aos pré-requisitos da amostra da pesquisa. A diretora de Coordenadoria Municipal de Educação Infantil relatou que iria enviar, no dia seguinte, um comunicado de nossa visita às instituições indicadas, e ambas concordaram que nós estávamos autorizadas a entrar nas outras instituições do município. Também aproveitamos a oportunidade para realizar uma solicitação prévia de uma entrevista que realizaríamos tanto com a secretária Municipal de Educação quanto com a diretora de Coordenadoria Municipal de Educação Infantil.

Esse primeiro contato foi realizado de maneira amistosa e receptiva, tendo sido a proposta de pesquisa bem recebida. Com mais esse grande passo concluído, era momento de nos dirigirmos às escolas.

1.3.1.2 Escolha definitiva da amostra.

É importante ressaltar, que, mesmo com as indicações da SME em relação às instituições que deveríamos realizar a pesquisa, os critérios para a escolha da amostra já haviam sido traçados anteriormente, fazendo-se necessário conhecer as instituições. Caso as escolas que a SME havia indicado não atendessem aos pré-requisitos da amostra, teríamos de voltar a conversar com a SME, para modificar as indicações.

Os critérios estabelecidos para a escolha das escolas pertencentes à amostra foram:

- não estar passando por grandes reformas;
- não estar em funcionamento por um tempo inferior a 6 meses, pois o curto período de tempo significa que a instituição está adequando-se à realidade do município; assim, aspectos importantes poderiam ainda estar sendo consolidados e não estar claros para a instituição, fragilizando metodologicamente a pesquisa; e
- por fim, era desejável que o número de alunos que frequentassem as 3 instituições pesquisadas fossem próximos.

Tendo em vista tais prerrogativas, visitamos todas as escolas do PPC em funcionamento no primeiro semestre de 2012, onde pudemos recolher informações como: número e idade dos alunos; se os alunos eram atendidos em período integral ou parcial; há quanto tempo a instituição funcionava; se nas instituições havia alunos somente do PPC ou também particulares; entre outras informações que as diretoras e/ou as mantenedoras disponibilizaram espontaneamente.

Essa primeira visita também foi válida para que pudéssemos apresentar tanto a nós mesmas quanto a pesquisa para as instituições. Assim, enquanto conhecíamos as escolas para montar a amostra, já aproveitávamos para questionar os responsáveis sobre a possibilidade da pesquisa realizar-se na instituição. Nem uma instituição mostrou-se contrária à participação na pesquisa inicialmente.

Com os dados das instituições privadas parceiras, ligamos para todas as escolas de educação infantil que atendiam alunos de 0 a 3 anos na rede municipal, nas quais recolhemos os dados referentes aos critérios da amostra. Não estivemos nas escolas municipais pessoalmente, pois, como elas são parte da SME e ela já havia autorizado a realização da pesquisa na rede municipal, acreditamos que não haveria empecilhos em nossa entrada, como poderia haver nas instituições privadas – posto que estas possuem maior autonomia administrativa e poderiam não aceitar nossa visita para a finalidade da pesquisa.

Após nos dirigirmos à realidade das escolas, houve a necessidade de mudança da amostra, pois, inicialmente, a amostra abarcaria duas instituições, uma municipal e uma privada concessionária, entretanto, quando estivemos nas escolas, percebemos que havia instituições privadas concessionárias que atendiam somente alunos do PPC e instituições que atendiam alunos tanto do Programa quanto alunos que os pais pagavam pela vaga⁶. Dessa forma, surgiu o interesse de pesquisar ambas as instituições do Programa, fazendo com que a amostra se modificasse, seriam agora três instituições, no lugar de duas, sendo uma instituição municipal e duas instituições particulares concessionárias, uma que atendesse somente alunos do PPC e outra que atendesse alunos do PPC e particulares.

Após esta primeira coleta de dados tínhamos o seguinte quadro:

Quadro 1: Instituições de Educação Infantil municipal e particulares parceiras do PPC.

Escola	Nº de alunos aproximado	Passando por grande reforma	Origem dos alunos	Tempo de funcionamento	Possibilidade de fazer parte da amostra
A	180	Não	PPC e Particular *	Ano de inauguração e inserção no PPC: 2010	Não: número de alunos elevado em comparação com as outras
B	120	Não	PPC e Particular	Ano de inauguração e inserção no PPC: 2011	Sim
C	120	Não	PPC e Particular	Ano de inauguração: 2007 Ano de inserção no PPC: 2009	Sim
D	100	Não	PPC	Ano de inauguração e inserção no PPC: 2009	Sim
E	180	Não	PPC e Particular	Ano de inauguração: 2008 Ano de inserção no PPC: 2009	Não: número de alunos elevado em comparação com as outras
F	Em processo de credenciamento no PPC.				
G					
H					
I	60	Sim	Municipal	Mais de 10 anos	Não: Passando por grande reforma
J	130	Não	Municipal	Mais de 5 anos	Não: número de alunos elevado em comparação com as outras
K	75	Não	Municipal	Mais de 5 anos	Não: número de alunos pequeno em comparação com as outras
L	45	Não**	Municipal	Menos de 6 meses	Não: tempo de existência insuficiente e recebendo outra escola que esta em reforma
M	-	Não	Municipal	Menos de 6 meses	Não: tempo de existência insuficiente
N	60	Não	Municipal	Mais de 3 anos	Não: número de alunos pequeno em comparação com as outras
O	100	Não	Municipal	12 anos	Sim
P	100	Não	Municipal	35 anos	Sim

- Fonte: Quadro elaborado pela autora.

* Denominamos particular as vagas que a família do aluno paga à instituição.

⁶ Que chamaremos de particulares.

** Não estava em reforma, porém estava recebendo os alunos, equipe pedagógica e de funcionários, da escola que estava em reforma.

Traçando este quadro, podemos perceber que o município de Araras, contava, no início dessa coleta de dados, ou seja, primeiro semestre de 2012, com cinco instituições privadas pertencentes ao PPC e três que se estavam credenciando no Programa, mas que ainda não estavam em funcionamento. Dessas oito escolas, somente três poderiam fazer parte da amostra a partir dos pré-requisitos elencados. A rede municipal contava com oito escolas de educação infantil de 0 a 3 anos, e, dentre elas, somente duas poderiam fazer parte da amostra.

Com o quadro em mãos, atentamo-nos para as escolas indicadas pela SME e percebemos que ela havia indicado as escolas E (Concessionária) e K (municipal), porém nem uma das duas poderia pertencer à amostra segundo os critérios pré-estabelecidos, principalmente pela disparidade no número de alunos. Dessa forma, dirigimo-nos novamente à SME com o quadro 1 em mãos, explicando a necessidade da troca das escolas. Como havia, no município, instituições parceiras que atendiam somente alunos do PPC e instituições que atendiam alunos do PPC e particulares, também aproveitamos a oportunidade para questionar a possibilidade de aumentar o número de escolas pesquisadas de duas para três instituições, o que foi aceito pela SME.

Então, após longa conversa com vários sujeitos da Coordenadoria de Educação Infantil, dentre as escolas com possibilidade de fazer parte de nossa amostra houve a exclusão da escola concessionária C, com a justificativa, por parte da SME, de que aquela escola estava passando por intervenções da secretaria referentes a seu funcionamento. Excluiu-se, também, a escola municipal O, por se tratar de um Centro Integrado de Educação Infantil, que contempla duas escolas: uma que atende alunos de 0 a 3 anos e outra de 4 e 5 anos. Dessa forma, nossa amostra integrou as escolas B e D, pertencentes ao PPC, e a escola municipal P.

Quadro 2: Escolas pertencentes à amostra da pesquisa

Escola	Nº de alunos aproximado	Grande reforma	Alunos	Tempo de funcionamento	Possibilidade de fazer parte da amostra
B	120	Não	Programa Pró-Creche e Particulares	Desde 2011	Sim
D	100	Não	Programa Pró-Creche	Desde 2009	Sim
P	100	Não	Municipal	35 anos	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para melhor entendimento dos leitores, explane-se: a partir deste momento, a escola B será referida, neste trabalho, como Escola Particular II - EPII; a escola D, como Escola Particular I – EPI e a escola P, como Escola Municipal - EM.

1.3.1.3 O aceite das escolas para a pesquisa

No início do terceiro trimestre de 2012, retornamos à EPI, onde conversamos com a diretora/proprietária da instituição sobre a escolha de realizarmos a pesquisa em sua escola. No primeiro contato com a instituição, já havíamos elucidado o projeto de mestrado e pedido uma pré-autorização para a realização da pesquisa na escola, caso ela viesse a fazer parte de nossa amostra; autorização que nos havia sido concedida.

Nesse segundo encontro, reafirmamos a solicitação de realizar a pesquisa na escola, pois ela havia sido escolhida por nós juntamente com a SME para ser o campo da pesquisa, explicamos mais detalhadamente quais os procedimentos de coleta de dados pretendíamos utilizar na instituição – resposta do documento IQEI, observação e entrevista –, explicitando o motivo de cada uma das etapas e a importância dos dados para a pesquisa, além de esclarecer resumidamente o que era o documento IQEI e a quantidade de tempo de que necessitaríamos permanecer na instituição. Entregamos, então, um exemplar do documento contendo os indicadores para a diretora/proprietária, pois, quando questionada se conhecia o documento, ela relatou:

Não conhecia. Muitas coisas da área pedagógica, para mim, está sendo novidade; os referenciais nacionais, então, eu nunca tinha ouvido falar, porque nós usamos os Parâmetros Curriculares Nacionais na Educação Física, que não deixa de ser parecido, mas é outro estilo e para outra idade (DIRETORA EPI, 2012).

A diretora renovou sua autorização para a realização da pesquisa na escola e afirmou que, em sua opinião, seria interessante o estudo acontecer dentro de sua instituição.

Esse segundo contato foi muito amistoso. Acreditamos que, em razão de já termos visitado a escola anteriormente, a diretora mostrou-se aberta e receptiva à realização de todas as etapas da pesquisa.

Tão logo marcamos o início das atividades com a resposta dos IQEI para o próximo conselho de classe⁷, que aconteceria no mês subsequente, pois, nesse dia, todos os funcionários e equipe pedagógica estariam presentes na instituição no período da manhã, sem a presença de alunos, ou seja, um dia ideal para a realização da resposta dos indicadores.

⁷ O conselho de classe acontece quatro vezes ao ano, em toda a rede municipal. Como as escolas concessionárias pertencentes ao PPC seguem o calendário da rede municipal, o conselho de classe é válido para elas também. Na educação infantil, eis um dia em que não há aulas, mas todos os funcionários reúnem-se na instituição para realizarem diversas atividades, como organizar a instituição, discutir assuntos pontuais da escola ou participar de formação continuada.

Também no início do terceiro trimestre de 2012, estivemos na Escola Municipal selecionada em nossa amostra. Fomos recebidas pela diretora da instituição, que já havia sido informada sobre a realização da pesquisa na escola pela SME. Ela tinha em mãos o ofício que protocolamos na SME, explicando o projeto de pesquisa e solicitando a autorização da SME para a realização da pesquisa no município.

Então, explicamos mais detalhadamente o projeto de mestrado e quais procedimentos o projeto planejávamos para aquela instituição – resposta dos IQEI, observação e entrevista. Entregamos a ela uma cópia do documento com os indicadores, pois, quando questionada se já conhecia o documento, ela assim relatou:

Eu recebi os indicadores e, no momento que eu recebi, não dei muita importância para ele, porque a gente recebe no começo do ano [da SME], no momento do planejamento, quando nós estamos voltadas para os acontecimentos ali na hora, com o que está acontecendo, e aí, depois, o próximo momento que eu tive contato foi quando você veio trazer (DIRETORA EM, 2012).

Então, a diretora garantiu que iria lê-lo com atenção, apresentaria-o para as professoras, entregando-o para elas realizarem a leitura e, em sendo da concordância de todos, responderem aos indicadores. Ela salientou que realizaria esse processo com as professoras, acreditando que “qualquer avaliação é válida, desde que ela venha e a pessoa aceite estar fazendo aquilo lá. Uma avaliação que as pessoas não querem fazer, elas não vão nem prestar atenção no que está sendo avaliado” (DIRETORA EM, 2012).

Nesse mesmo dia, a diretora da instituição apresentou-nos toda a escola, explicando cada detalhe de seu funcionamento; atenção que nos ajudou posteriormente no processo de observação.

Após duas semanas de nossa visita à EM, ligamos para a escola, conversamos com a diretora, que nos relatou: “eu apresentei no HTPC, o documento dos IQEI, foi passado para cada professora, elas levaram para casa, leram e nós fizemos uma pequena conversa sobre ele, e todas elas acharam legal, muito bom” (DIRETORA EM, 2012); concordando, assim, em realizar o procedimento.

Com a aceitação, a diretora da EM solicitou que marcássemos a resposta dos indicadores para o mesmo dia da EPI – o dia do conselho de classe, pois ele seria um dia sem alunos. Ainda questionamos a diretora se não haveria a possibilidade de realizarmos em uma outra data, pois gostaríamos de estar presentes durante a elaboração de respostas aos indicadores e, caso a aplicação acontecesse no mesmo dia da EPI, ficaríamos com o tempo limitado; entretanto, a diretora expôs que esse seria o último conselho de classe possível de se

realizar o procedimento durante o restante do ano e que não seria interessante executá-lo em um HPTC, pois não estariam presentes todos os funcionários. Dessa forma, concordamos com a diretora, marcando a laboração das respostas dos indicadores para duas horas após a EPI (EPI: 8h, EM: 10h), pois ambas somente funcionariam no período da manhã.

Ao final do primeiro bimestre de 2013, estivemos na EPII para reafirmarmos a autorização da diretora sobre a realização da pesquisa na escola, assim como fizemos na EPI. A diretora contou-nos que já havia sido informada pela SME anteriormente que sua escola havia sido selecionada para fazer parte de nossa amostra; não havendo, portanto, empecilhos nessa segunda e efetiva aceitação em participar da pesquisa.

Explicitamos novamente de que se tratava a investigação de que a instituição faria parte e quais os procedimentos de coleta de dados planejamos para a escola. A diretora, assim como no primeiro contato, ouviu tudo atentamente e reafirmou seu interesse em participar da pesquisa. Agendamos, pois, para o mês seguinte todas as etapas da coleta de dados. Nessa mesma data, entregamos o documento IQEI para a diretora, pois ela nos relatou que tinha conhecimento sobre sua existência da época que trabalhava na SME e que, quando abriu sua própria instituição, solicitou uma cópia do documento à SME, tendo sido informada, contudo, de que não poderiam fornecer o exemplar, pois todos que eles tinham em seu poder estavam distribuídos na rede municipal. Dessa maneira, a diretora afirmou-nos que tinha conhecimento da existência do documento, sem conhecer seu conteúdo.

1.3.1.4 O documento IQEI e sua aplicação

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” foi elaborado no ano de 2009, com caráter diagnóstico, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica, com auxílio de diversas entidades. Esse documento propõe, aos sujeitos envolvidos nas instituições de educação infantil – incluindo a comunidade e os alunos –, a realização de uma autoavaliação, para que assim possam “encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p.14).

Tendo, como fundamento, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, realizam o processo descrito por Ferreira e Tenório (2010, p. 72) para sua construção:

Construir indicadores na pesquisa científica significa, pois, transformar conceitos e relações entre conceitos, que constituem as teorias com seus diferentes graus de generalidade e abstração, em categorias e proposições capazes de avançar na direção da explicitação das suas configurações e aplicações particulares.

Ou seja, o documento em questão busca “traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho”, para que a escola objetivamente possa “compreendendo seus pontos fortes e fracos [...] intervir para melhorar sua qualidade” (BRASIL, 2009, p. 15).

O documento explica que entende os indicadores da seguinte forma:

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país via bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: As dimensões (BRASIL, 2009, p.15)

Essa publicação conta com uma indicação de como deve ser realizada a autoavaliação dentro da instituição, para que ela aconteça de forma democrática. Ao todo, contam-se 5 passos:

- 1º: resposta dos indicadores e das dimensões pelo grupo escolar e comunidade;
- 2º: discussão das respostas para evidenciar os problemas observados pelo grupo;
- 3º: discussão das ações a serem realizadas para solucionar estes problemas;
- 4º: designar funções e responsáveis para promover estas soluções; e
- 5º: estabelecer prazos para que estas ações sejam executadas.

Em suma, o objetivo do documento é mapear as dificuldades da instituição e planejar a solução das mesmas, com o intuito de melhorar seu atendimento, propondo, assim, o conhecimento para a intervenção, e não somente para a classificação. A autoavaliação, segundo o documento, deve acontecer periodicamente, para que se possa analisar o processo de evolução da escola, além de promover uma constante avaliação e replanejamento de ações, buscando uma reflexão da prática educativa, com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento educacional da instituição.

Freitas (2009, p. 35) intitula esse processo avaliativo de “Avaliação institucional”, segundo o qual pensar em avaliação institucional

implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico, e responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidade e repercussões em nível de sala de aula junto aos estudantes.

Desse modo, o documento caminha na contramão das avaliações externas em larga escala, atualmente abundantes na área educacional, as quais buscam centralizar a avaliação e descentralizar a responsabilidade pela educação, ou seja, utilizar a avaliação como um medidor final da qualidade da educação, não sendo, assim, necessário ao Estado supervisionar o processo de ensino-aprendizagem, mas somente medir se ele está ocorrendo ou não, delegando a responsabilidade do processo e do resultado inteiramente à escola (SOUZA, OLIVEIRA, 2003, p. 875). Em tais avaliações externas em larga escala com esse caráter,

[...] podemos perceber que as mesmas não conseguem analisar os impactos das políticas na escola, pois normalmente se restringem às avaliações feitas em relação à etapa de diagnóstico e das propostas educacionais, raramente versando sobre o alcance de seus resultados, existindo uma grande distância entre o diagnóstico da situação e a tomada de decisão. (FERREIRA, TENÓRIO, 2010, p.81)

Ribeiro e Gusmão (2010, p. 843) apontam o modo como os usuários recebem o documento que traz os indicadores de qualidade, levantando a hipótese de não ter sido ele elaborado com o intuito de contrapor-se às avaliações externas:

é assim que parte dos usuários tem identificado o instrumento. Os testes de larga escala são vistos como “modelo que vem de cima para baixo”, que “culpabiliza a escola” e que “pune e fiscaliza”, enquanto o documento em questão é visto como algo que pode ser construído dentro da escola e que resgata a importância da avaliação do processo.

Já, segundo Barros (2011, s/p), o documento que contém os indicadores representa um avanço na pauta da discussão nacional sobre a educação infantil, trazendo realmente “inovação nas questões que remetem o trabalho pedagógico na educação infantil e de fato trouxe grandes contribuições para a sua busca de identidade e construção do currículo”.

Entretanto uma pesquisa em três municípios da região metropolitana de Recife demonstra que a “utilização dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil encontra-se embrionária, a proposta ainda não está consolidada nas escolas”. A autora supõe, ainda, que esse fato ocorra, pois “não há uma cultura do processo avaliativo como parte integrante da ação educativa, ela talvez seja entendida ainda como estratégia para prestar contas [...]. Todas

compreendem a avaliação como fundamental, no discurso, mas, na prática, ainda encontra-se incipiente” (LIMA, LIMA, 2011, n.p.).

O documento “O monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que se refere a um estudo realizado no ano de 2011 e publicado no ano de 2013, coordenado pelo MEC, Unicef, Undime, Ação Educativa e Instituto Avisa Lá, o qual, como seu próprio nome sugere, “trata dos resultados obtidos no monitoramento da disseminação e do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil com os diferentes públicos de interesse dos Indicadores” (BRASIL, 2013, p. 9), demonstra que, em um estudo realizado em todo o Brasil, “Dentre os 7.273 respondentes de estabelecimentos educacionais, 5.647 (77,6%) informaram conhecer os Indicadores, 5.115 (70,3%) registraram o recebimento do material e 4.561 (62,7%) declararam algum tipo de utilização da proposta” (BRASIL, 2013, p. 45).

No município de Araras, dentre as escolas pesquisadas, observamos que somente a instituição municipal tinha em seu poder o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”. A EM e a EPII tinham ciência de sua existência, mas não tinham conhecimento de seu conteúdo e não haviam realizado a autoavaliação que ele propõe, sendo que a EPI não tinha nem conhecimento da existência desse material. A EM confessou ainda realizar anualmente um balanço do funcionamento da instituição e de suas ações pedagógicas para um replanejamento do ano seguinte.

Ao serem questionadas sobre a validade do documento, após serem apresentadas a ele e disporem de tempo para conhecê-lo, as instituições consideraram apropriados os itens salientados nos Indicadores para uma ampla autoavaliação da escola, na qual todos os âmbitos são abordados.

Neste estudo, os dados suscitados pelo documento derivaram da execução das respostas dos indicadores pelos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, processo que foi realizado de forma similar à primeira etapa da autoavaliação proposta pelo documento, como será descrito individualmente nos próximos itens. Também utilizamos os indicadores como norteadores para a observação nas instituições de educação infantil pesquisadas.

Em nossa pesquisa, não possuíamos o objetivo de levar em consideração o processo de autoavaliação como parte dos dados, interessando-nos somente os indicadores como um instrumento de coleta de dados para “Consolidar informações relevantes, úteis e a apreensão imediata de aspectos da realidade” (FERREIRA, TENÓRIO, 2010, p. 73). Entretanto, ao observar o processo de respostas das escolas aos IQEI, ponderamos que ele revelava muitos indícios do funcionamento da instituição pesquisada e influência no resultado da

autoavaliação indicada pela instituição. Assim, além de utilizar os dados suscitados pela resposta dos IQEI, levamos em consideração o processo de resposta dos indicadores.

Optou-se por utilizar o documento IQEI para orientar parte da coleta de dados, pois, com eles, garantimos, durante o processo de pesquisa a, “demarcação de evidências concretas que permitam a compreensão ou explicação dos fenômenos que estão sendo investigados” (FERREIRA, TENÓRIO 2010, p. 72). Em outras palavras, ele permite, concretamente, nesta pesquisa, analisar e refletir sobre as condições de oferta das instituições educativas públicas e privadas parceiras, além do fato de ser um documento elaborado pelo MEC, já legitimado e reconhecido dentro da sociedade⁸.

Segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 72),

No campo da avaliação educacional a construção de indicadores de qualidade assume grande complexidade, por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas.

Dessa forma, além do fato do documento IQEI vir ao encontro de nossa opção teórico-metodológica, fizemos a opção de utilizar um documento já desenvolvido e reconhecido no meio social, pois, assim, não necessitaríamos, durante o processo de pesquisa, elaborar indicadores próprios para seu desenvolvimento, o que desencadearia um longo processo de estudo e construção, o qual o tempo determinado para o curso de mestrado não nos permitiria.

O documento IQEI entende que o conceito de qualidade é polissêmico, pois

[...] as definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere (BRASIL, 2009, p. 13).

Entretanto, o documento IQEI salienta cinco aspectos importantes que uma instituição de Educação Infantil deve levar em consideração no seu atendimento. O primeiro aspecto refere-se aos direitos humanos fundamentais, que estão contidos na CF e no ECA; outro ponto que deve ser levado em consideração relaciona-se aos reconhecimento e valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência;

⁸ Prova de seu reconhecimento são as conclusões do documento: “O monitoramento do uso dos indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que, apesar da baixa adesão a esse monitoramento por parte dos estabelecimentos educacionais, foi possível constatar neste estudo o uso dos indicadores “para diversas intervenções: da avaliação externa à formação de professores e técnicos das Secretarias, a proposta dos Indicadores permitiu organizar ações que, ao que parece, foram adequadas ou necessárias às redes de ensino” (BRASIL, 2013, p. 64)

em terceiro lugar, considera-se que a qualidade na educação deve estar apoiada em valores sociais amplos, como respeito ao meio ambiente, desenvolvimento da cultura da paz e a busca por relações humanas solidárias; em quarto lugar, discute-se a necessidade de respeitar as legislações nacionais brasileiras que regulamentam a educação; por último, a necessidade de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2009, p. 14).

Além de tais aspectos, o documento ainda ressalta sete dimensões que envolvem um atendimento educacional de qualidade. São essas as dimensões que nós utilizamos na pesquisa como subsídio para averiguar a condições de atendimento na educação infantil nas escolas pesquisadas. As dimensões e a quantidade de indicadores e descritores contidos no documento encontram-se expostas no quadro abaixo.

Quadro 3: Composição dos IQEI

Dimensão	Quantidade de indicadores	Quantidade de descritores
1 – Planejamento institucional	3	10
2 – Multiplicidades de experiências e linguagens	6	27
3 – Interações	5	18
4 – Promoção da saúde	3	11
5 – Espaços, materiais e mobiliários	3	19
6 – Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	3	11
7 – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.	3	16

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base no documento IQEI.

Da mesma maneira, entendemos que o conceito de qualidade é polissêmico, sendo definido por cada sistema e comunidade ao qual a escola está inserida, ou seja, depende do contexto social de cada instituição, não se trata de uma verdade universal, mas, pelo contrário, “o conceito de qualidade é subjetivo, depende do olhar de quem o conceitua e do momento sócio-histórico em que se vive” (BRAZ; GRANDO; PAVAN, 2011), desde que esteja apoiada em fundamentos gerais que estipulam um atendimento digno a esta etapa de ensino.

Em virtude dessa polissemia, não trabalharemos, nesta pesquisa, com o conceito de qualidade, mas sim com as *condições de oferta educacional*, em uma tentativa de retratar de que forma os alunos são atendidos em escolas particulares parceiras do poder público e instituições municipais de educação infantil, e assim traçar um perfil desse atendimento no município.

Explicitado o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, partimos agora para o modo como se deu o processo de resposta desse documento pelos grupos escolares.

Inicialmente, a resposta dos indicadores pela EM e pela EPI aconteceria na mesma data, mas em horários diferentes. Assim, uma semana antes da aplicação dos IQEI, ligamos para ambas as escolas, as quais confirmaram a data.

No horário marcado, chegamos à EPI, onde encontramos todos os profissionais da escola reunidos – equipe gestora, pedagógica, administradora, além das monitoras e funcionárias da instituição –; somente não conseguimos atingir os pais para realização desse processo de autoavaliação. A diretora/proprietária da instituição já estava explicando o documento IQEI, sua função e anunciando que iriam realizá-lo como uma autoavaliação da instituição; ao terminar, apresentou-nos, cedendo-nos a palavra. Apresentamos inicialmente o projeto de mestrado e os procedimentos de coleta de dados que realizaríamos na escola, pois esse era o nosso primeiro contato com aqueles profissionais. Reafirmamos as informações que a diretora havia passado sobre o documento, além de ressaltarmos a importância da reflexão e fidelidade no momento de respondê-lo, pois, além de utilizarmos-lo em nossa pesquisa, aquele era um momento que a escola poderia realizar uma reflexão acerca de sua própria prática. Entregamos, então, uma cópia do documento para cada duas pessoas presentes, a fim de que elas pudessem visualmente acompanhar a leitura dos indicadores feita em voz alta.

A diretora da instituição produziu 3 cartões para cada pessoa que estava presente, com as cores que o documento sugeria: verde (para aqueles descritores cuja instituição seguia e a situação era boa), amarelo (itens pouco consolidados, com necessidade de melhora) e vermelho (para aqueles quesitos não praticados/inexistentes na instituição). A diretora atuou como coordenadora da aplicação, gerenciando e lendo os indicadores. Foi-nos designada a função de redatora, marcando as cores escolhidas pelos sujeitos e o papel de esclarecer questões que eventualmente surgissem sobre os indicadores. Todos que estavam presentes teriam a função de acompanhar a leitura, votar e discutir as situações propostas.

A cada indicador lido, todos, inclusive a diretora/proprietária, levantavam seus cartões. Quando todos levantavam o verde, normalmente não havia discussão, pois todos concordavam que estavam agindo como apontado no documento; entretanto, se houvesse algum cartão amarelo ou vermelho em meio aos verdes, a pessoa que discordasse do grupo explicava sua posição, havendo um pequeno debate, até se chegar a uma posição final – em algumas vezes os cartões eram trocados; em outras, não. Quando os cartões eram, em sua maioria, amarelos ou vermelhos, discutia-se o porquê da escolha dessa cor e o que poderiam ou não fazer para melhorar; por algumas vezes, os sujeitos chegaram à conclusão de que não havia possibilidade de melhoria, de acordo com determinado indicador. Esse processo demorou em torno de 2 horas e 30 minutos.

Segundo a diretora/proprietária da instituição, a aplicação dos indicadores “foi um momento que a gente sai daquela posição de hierarquia, e dá oportunidade delas manifestarem a opinião delas” (PROPRITÁRIA EPI, 2012). Todas as funcionárias posicionaram-se durante a resposta das questões relacionadas à sua atuação, também a atuação de seus colegas, desde a cozinheira e a faxineira até a proprietária; as únicas que não conseguiram opinar, com segurança, foram as duas monitoras que haviam acabado de ingressar na instituição, não contando com tempo hábil para presenciar muitas situações na escola e, então, poder discuti-las.

Todas levantavam os cartões que expressavam sua “opinião”, discutiam e mantinham ou não a cor de seu cartão quando sua “opinião” não condizia com a de seus colegas. Entretanto, as relações de poder também se impunham naquele situação, e a cor dos cartões e “opiniões” sutilmente seguiam o quadro hierárquico presente naquela instituição⁹. Quadro hierárquico esse encontrado nas paredes da instituição com os seguintes dizeres: “Deve-se ser respeitada as hierarquias dentro da escola : Proprietários → Professoras → Monitoras” (LEMBRETES EPI, 2012, p. 1).

Terminada a aplicação do documento IQEI na EPI, dirigimo-nos para a EM. Ao chegar à instituição, a diretora relatou-nos que a SME havia solicitado a presença das professoras da escola para uma reunião, impossibilitando, assim, a realização do procedimento naquela data.

Como nesse dia não houve possibilidade de realizá-lo e, dificilmente, conseguiríamos outro dia hábil, no ano de 2012, com tempo suficiente somado à presença de todos os profissionais, a diretora sugeriu separar os profissionais em sete grupos, por serem sete dimensões descritas no documento e cada grupo responderia a uma dimensão. Após os grupos terminarem esse processo, ela nos entregaria as dimensões respondidas. Explicamos que seria interessante, para a pesquisa, que participássemos do processo de resposta do documento, pois, somente assim, poderíamos observar as discussões suscitadas pelos indicadores. Então propusemos que, quando todos os grupos respondessem às dimensões, reuníssemo-nos para

⁹ Quando, por exemplo, o indicador referia-se à ação da gestão pedagógica, normalmente, quem levantava primeiro seu cartão era a gestão pedagógica – a proprietária –, e as outras pessoas confirmavam sua avaliação; quando se referia à atuação das professoras, as professoras e a gestão pedagógica levantavam o cartão primeiro, e, consecutivamente, as outras pessoas levantavam-no; quando se referia à ação das monitoras, servente e cozinheira levantavam o cartões juntas. Sendo que, normalmente, quem levantava o cartão posteriormente, seguia quem levantou primeiro. Em alguns casos, havia discordância dos primeiros cartões levantados, mas eram excessões. Esse foi um fato sutil durante a aplicação da autoavaliação, entretanto perceptível para quem não estava opinando, como era a nossa posição, naquele momento.

que os grupos apresentassem suas respostas para todos, abrindo, assim, a oportunidade de quem não participou da resposta daquela dimensão opinar sobre ela. A diretora concordou, dizendo que formaria os grupos, explicando-lhes o procedimento e, posteriormente, marcaríamos a data para a discussão final. Entregamos à diretora os exemplares do documento que havíamos levado, para que os presentes pudessem acompanhar a leitura dos indicadores, e que agora serviria para entregar aos grupos responderem as dimensões.

Durante a realização dos outros procedimentos de coleta de dados na EM – observação e entrevista –, questionamos a diretora sobre as respostas dos grupos as dimensões do documento IQEI. Ela nos respondia que os professores estavam muito atarefados com os documentos individuais dos alunos, que eles deveriam elaborar ao final do ano e que ainda não haviam tido tempo hábil para reunirem-se em grupos e responder as dimensões. No último mês do ano de 2012, ainda não havia sido realizada a resposta dos indicadores por parte dos grupos.

Um dia por semana, a EM encerra suas atividades com alunos meia hora mais cedo para reunião pedagógica com os presentes. Tendo em vista que necessitávamos realizar a resposta dos indicadores, a diretora sugeriu que o fizéssemos nesse dia. Para isso, ela convidaria os pais e convocaria os profissionais que trabalhavam no período da manhã, reunindo, assim, todos os profissionais da escola e a comunidade para responder ao documento completo nessa data.

Na segunda semana do mês de dezembro, a escola encerrou sua atividade com alunos meia hora antes, como de costume naquele dia da semana, e os professores do período da manhã retornaram as 17 horas para iniciarmos a aplicação dos indicadores.

Levamos os cartões das cores verde, amarelo e vermelho, entregando-os a todos os presentes. Como já havíamos realizado os outros procedimentos de coleta de dados na escola, todos já nos conheciam, bem como o projeto de mestrado que estava sendo desenvolvido no município, o que dispensou apresentações. Como a diretora inicialmente entregou o documento IQEI para as professoras lerem, terem conhecimento e decidirem se sua resposta seria oportuna para a escola, e em reunião anterior explicou o que era o documento, sua função e como seria respondido pela instituição para os demais funcionários, também não houve necessidade de apresentação dessas informações. Somente houve necessidade de explicitar para todos os presentes a função da resposta do documento em nosso projeto de pesquisa e salientar a importância da reflexão e seriedade nos momentos de apresentar os cartões.

Então, com todos sentados no refeitório, pois eram mais de 40 pessoas, a diretora solicitou que a pesquisadora lesse os itens contidos no documento enquanto todos os presentes levantariam seus cartões coloridos, pois, assim, a leitura tiraria o foco da gestão pedagógica, e a diretora poderia responder como mais uma profissional, descaracterizada de sua função específica.

Durante a resposta do documento, nós fomos lendo os indicadores. Todos levantavam os cartões, discutiam as cores, contavam quantos cartões de cada cor havia e chegavam a um consenso de cores, para que marcássemos no documento. Infelizmente, os profissionais não estavam com os exemplares do documento para poderem acompanhar a leitura, o qual já lhes havíamos deixado na escola anteriormente.

Como a escola fechou 30 minutos antes de seu expediente normal, nós tivemos esse tempo com a presença de serventes, enfermeira, secretária, cozinheira e lactarista, para responder os indicadores, pois o horário delas terminaria normalmente às 17h30. Dessa forma, fizemos a opção por começar a responder os indicadores pela dimensão 4 (Promoção da saúde), seguida pela dimensão 5 (Espaços, materiais e mobiliários) e 6 (Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais), já que tais dimensões envolviam diretamente essas funcionárias que não poderiam continuar na escola durante toda a resposta do documento. Em 40 minutos, terminamos de responder essas três dimensões, e as profissionais que tinham de ausentar-se, foram dispensadas. Continuamos, então, a responder os indicadores 7 (Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social), 1 (Planejamento Institucional) e 2 (Multiplicidade de experiências e linguagens), com diretora, coordenadora, professoras, monitoras e estagiárias, por mais 30 minutos, quando as monitoras e estagiárias também precisaram sair da escola. Desse modo, respondemos aos indicadores da dimensão que faltava (3-Interações) com diretora, coordenadora e professoras, tão-somente. Todo o processo durou em média 1h30. Não foi possível a presença de pais durante a resposta dos indicadores, entretanto, havia entre nós uma monitora que também era mãe de uma criança que frequentava a escola e pôde ajudar-nos nas questões que se referiam aos familiares.

Durante as respostas dos itens contidos nos indicadores diversas discussões, foram travadas reivindicações que todos os presentes gostariam de salientar com o intuito de que estivesse presente em nossa pesquisa. No início, houve uma tentativa da diretora em responder essas reivindicações, entretanto, ao longo do processo, ela percebeu que tais protestos não estavam sendo referidos a ela, mas eram dirigidos para a discussão com os colegas, pois somente âmbitos como o Sistema Municipal de Educação poderiam responder

tais apontamentos. Todos os presentes participaram ativamente, tanto nas respostas quanto nas discussões, que por conta do grupo ser numeroso, às vezes se fazia paralelamente.

As escolhas das cores dos cartões levantadas para cada descritor eram seguras e dificilmente, após a discussão do grupo, essas cores modificavam-se. Acreditamos que esse fato se deva à sólida carreira dos profissionais, que não demonstravam dúvida no momento de expor sua opinião, mesmo que ela fosse contrária à da maioria; quando questionados por seus colegas, respondiam com segurança, pois conheciam o que viviam todos os dias dentro da instituição por muitos anos consecutivos, ou seja, tinham formado, ao longo dos anos, uma opinião sólida a respeito da Educação Infantil e da escola.

Após o término dessa atividade, a diretora relatou-nos que, em sua opinião, quando as funcionárias eram questionadas a respeito da atividade de sua colega, eram capazes de analisar criticamente a situação, entretanto, quando os itens se referiam à sua própria atuação, por diversas vezes, elas não eram capazes de avaliar claramente. Em sua opinião, isso se deu, pois todas estão envolvidas com seus afazeres e tentam realizá-los da melhor forma possível, tornando, assim, a autocrítica um entrave para algumas, as quais tentavam justificar sua atuação perante o grupo.

Ao final do terceiro trimestre de 2013, estivemos na EPII para acompanhar a resposta dos IQEI pela equipe escolar. Estavam presentes 17 pessoas, sendo elas: coordenadora, professoras, monitoras, servente e cozinheira; não contávamos com a presença da diretora e dos pais dos alunos.

Nesse período, já havíamos realizado os procedimentos de observação e entrevista na escola, entretanto, devido ao distanciamento imposto pela equipe escolar em relação à pesquisadora, foi necessária sua apresentação, além da pesquisa. Como eles desconheciam o conteúdo do documento e poucos tinham ciência de sua existência, explicitamos o que ele era, o motivo de estarmos trazendo-o para aquele encontro, quais suas proposta e atuação e como o utilizaríamos na pesquisa.

Após as devidas apresentações, iniciamos a resposta dos indicadores. Da mesma forma que nas outras instituições, levamos cartões verdes, amarelos e vermelhos. A coordenadora da escola foi lendo cada item, e todos levantavam seus cartões. A pesquisadora ficou com o papel de esclarecer dúvidas que surgiam sobre os itens trazidos pelo documento, de contar os votos e anotá-los.

No primeiro item lido, a servente da instituição questionou-nos se era obrigada a responder os indicadores. Lembramos a opção pela abstenção. Tanto a servente como a cozinheira, somente responderam a partir da quarta dimensão, justificando que não eram

qualificadas e não gostariam de responder aos indicadores que não se referiam diretamente à sua prática. Enquanto os itens eram lidos e respondidos, essas duas funcionárias não levantavam seus cartões, contudo, demonstravam sua opinião através de movimentos corporais e faciais, fato esse que se intensificou na dimensão 3 (que contém em seus indicadores as interações dentro do ambiente escolar), quando as duas funcionárias demonstravam desaprovação em relação às respostas de suas colegas. Observando tal fato, ressaltamos que as duas funcionárias tinham condições de responder, pois presenciavam cotidianamente e faziam parte destas interações, mas elas voltaram a afirmar que preferiam não opinar. Em um determinado momento da aplicação, no qual todos levantaram o cartão vermelho, a servente proferiu: “olha! Até que enfim responderam de forma sincera”.

Quando entramos na dimensão 4 (promoção da saúde), ressaltamos a cozinheira e a servente que os indicadores dessa dimensão traziam questões a respeito de suas funções, então elas começaram a responder. No indicador referente à limpeza, a servente bradou: “só eu respondo”. Levantou o cartão verde, explicando que, muitas vezes, chega antes de seu horário, para deixar tudo limpo, mas nem sempre é possível, sendo a quantidade de serviço muito grande; por essa razão, ninguém poderia reclamar de sua atuação. Após sua justificativa, todos levantaram o cartão verde.

Nos indicadores 5 (Espaços, materiais e mobiliários) e 6 (Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais), em média metade das pessoas presentes, preferiram não responder à maioria dos itens.

O início das respostas dos indicadores aconteceu rapidamente. A coordenadora realizava a leitura, e todos (exceto a servente e a cozinheira) levantavam seus cartões verdes, raramente aparecendo amarelo, não havendo questionamentos ou discussões. A partir da dimensão 4, percebemos que os presentes estavam um pouco mais à vontade; quando não entendiam alguns itens, pediam explicações, mas somente na última dimensão conseguiam discutir suas opiniões ou interpretações.

De forma geral, a resposta dos descritores do documento pelas escolas particulares sofreu indução por dois motivos. Primeiro, pelas relações de poder dentro do ambiente escolar, ou seja, a tranquilidade dos funcionários em analisar, avaliar e realizar a crítica sobre suas próprias condições de trabalho estava comprometida, pela possibilidade de repreensão por parte de seu contratante ou superior que participou de todo processo de avaliação. Esse fato ficou nítido principalmente na EPII, onde diversos funcionários optaram por abster-se de muitas respostas, especialmente daquelas que os poderiam comprometer. E segundo, pelo fato de todos na escola terem conhecimento de que suas respostas seriam utilizadas nessa

dissertação, podendo, portanto, chegar ao conhecimento da SME, entidade que supervisiona a instituição. O cenário avaliativo deveria ser o melhor possível, para não prejudicar o andamento da parceria firmada com o poder público.

Já a escola municipal utilizou o momento da resposta dos Indicadores e a presença da pesquisadora para uma reflexão dos problemas encontrados na instituição, especialmente aqueles que necessitam de tomada de decisão por parte do Sistema Municipal de Ensino, pois tinham a esperança de que suas reivindicações chegassem ao conhecimento da SME, por meio desta dissertação.

Assim como Freitas (2009, p.36) destaca, na avaliação institucional, “o apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela”. Esse fato apresenta-se como um entrave para a avaliação institucional nas escolas particulares do Programa Pró-Creche, pois o poder público repassa toda a responsabilidade do atendimento dos alunos públicos que frequentam essas instituições a elas, assumindo somente o pagamento e a supervisão do serviço. Dessa forma, a escola particular não tem capacidade de demandar nenhuma condição do Estado, e isso reflete-se na resposta dos IQEI; pois, enquanto as escolas particulares concessionárias tentam, mesmo que inconscientemente, minimizar as cores amarelas e vermelhas da resposta dos descritores. com receio de que a avaliação chegue ao poder da SME e ela venha a intervir na parceria com a instituição, a EM enfatiza a discussão daquelas questões nas quais necessitam de tomada de decisão da SME, com a intenção de que tais reivindicações cheguem até ao poder público, como demanda de condições necessárias para o funcionamento da instituição.

As instituições pesquisadas afirmaram considerar válidas as dimensões contidas no documento para a avaliação das condições de atendimento dos alunos, não sendo necessário acrescentar dimensões, indicadores ou descritos, validando assim o instrumento de coleta de dados.

1.3.1.5 Observação

A observação, nas três instituições, teve como parâmetro o documento IQEI. O “Diário de campo”, que utilizávamos para realizar as anotações imediatas dessa etapa da pesquisa esteve sempre à disposição para consulta de qualquer membro das escolas.

Na EPI, a observação foi realizada durante a segunda semana do mês de novembro, ou seja, a equipe escolar já havia respondido os IQEI com nossa presença; com isso, todos

tinham conhecimento dos procedimentos de pesquisa que estavam sendo desenvolvidos na escola, inclusive a observação.

Inicialmente a equipe de monitoras e professoras mostrou-se receosa com nossa presença, entretanto, com o passar do tempo, foi possível adquirir confiança delas e percebemos que elas começaram a agir com mais naturalidade, sem estranheza com a nossa presença.

A observação, na EM, foi realizada durante a terceira semana do mês de novembro. As professoras tinham pouco conhecimento do motivo de nossa presença dentro da escola no momento da observação. Dessa forma, ao adentrar nas salas de aula ou em outros ambientes, apresentávamo-nos aos profissionais, explicávamos resumidamente a pesquisa e pedíamos permissão para acompanhar sua rotina.

Em nenhum momento, percebemos que os profissionais da escola ficaram incomodados com nossa presença e a gestão pedagógica deixou-nos livres para circularmos por toda a escola, sem interrupções. Acreditamos que esse fato aconteceu pela instituição ser municipal e receber estagiários constantemente, estando os profissionais habituados com a situação, além do fato de a maioria dos profissionais estarem na instituição e na educação infantil por muitos anos e seguros de sua prática. Desde o primeiro momento, todos se mostravam receptivos e abertos a responder nossas dúvidas e questionamentos, que foram diversos durante toda a coleta de dados, especialmente para a diretora.

A observação realizada na terceira (e última) instituição – EPII, deu-se na primeira semana do mês de março de 2013. Não houve tempo hábil durante o ano letivo de 2012 para o procedimento; dessa forma, optamos por esperar o início do ano letivo de 2013, para a realização de todos os procedimentos de coleta de dados da pesquisa.

Assim como na EM, no momento da observação, não havíamos realizado a resposta do documento IQEI com a equipe escolar e comunidade. Por isso, os profissionais da escola, exceto a diretora, não tinham conhecimento de quem éramos, nem da razão de estarmos na escola. Assim, sempre que entrávamos em alguma sala ou ambiente, procurávamos nos identificar e pedíamos permissão para nos manter naquele lugar, acompanhando a rotina da escola.

As professoras e monitoras não se mostraram confortáveis com nossa presença na escola, sendo complicado realizar perguntas pela falta de comunicação e abertura dos profissionais. A coordenadora e a diretora reportavam-se a nós constantemente, para explicar e questionar algumas situações.

Durante todo o processo de observação, direção e coordenação solicitaram que nós auxiliássemos em alguma turma, interferindo em que sala nós nos direcionaríamos para a observação¹⁰, com a justificativa que uma professora ausentava-se por motivo de doença e algumas crianças estavam em período de adaptação. Logo, durante todo período de observação, estivemos executando funções na escola, desde segurar crianças no colo, para cessar o choro, até ajudar a criança a dormir, dar comida, entretê-la enquanto a monitora trocava ou dava banho nos outros alunos.

Abaixo segue um quadro com a quantidade de dias e horas em que estivemos inseridos no contexto escolar, realizando observações diretas e indiretas e a quantidade de páginas contidas em nosso “Diário de campo”.

Quadro 4: Dados de observação

Instituição	Dias	Horas	Páginas do “Diário de Campo”
Escola Municipal	10	39 horas	84
Escola Privada I	8	35 horas	56
Escola Privada II	8	30 horas	53

Fonte: quadro elaborado pela autora.

1.3.1.6 Entrevista

Nesta pesquisa, optou-se por realizar entrevista semi-estruturada com os sujeitos envolvidos no fenômeno, por conta do objetivo do estudo e das características do pesquisador. Entende-se por entrevista semi-estruturada:

Em geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigado, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2012, p. 146)

¹⁰ Como, por exemplo, no segundo dia de observação havíamos estado, ao período da manhã, com uma turma de Berçário II, a pedido da direção, pois a professora havia faltado e assim poderíamos estar junto com a monitora, ao voltarmos, no período da tarde, nosso planejamento era observar o outro Berçário II da instituição, entretanto a direção solicitou que permanecêssemos no primeiro, para continuar auxiliando a monitora. No terceiro dia de observação, o fato repetiu-se; desta vez, com o Maternal I.

Utilizamos, na maioria das entrevistas, perante a autorização dos sujeitos, um gravador de voz, que desempenhou papel primordial no registro e apreensão da narrativa, preservando o conteúdo original, possibilitando a transcrição da entrevista e aumentando, assim, a fidedignidade dessa fonte de dados, além de permitir nosso total enfoque ao sujeito e às questões, dispensando-nos da preocupação de realizar anotações.

Entregamos a todos os entrevistados, no momento de solicitar a entrevista, um roteiro contendo os pontos que seriam nela abordados. Nesse roteiro, não havia as questões da entrevista, somente os pontos principais, pois apenas durante a execução dos outros instrumentos da coleta de dados que formulamos e reafirmamos as questões que seriam utilizadas.

Somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo sujeito, é que se iniciava a entrevista. A seguir, apresentamos um quadro contendo os sujeitos entrevistados, o tempo de gravação e a quantidade de páginas transcritas em cada entrevista.

Quadro 5: Dados das entrevistas

Entrevistados:	Tempo de gravação	Páginas de transcrição
Diretora de Coordenadoria de Contabilidade da Secretaria Municipal de Educação	-	5
Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação	79:28 min.	22
Diretora Escola Municipal	83:51 min.	18
Diretora Escola Particular I	86:15 min.	29
Diretora Escola Particular II	85:53 min.	22
Ex-Secretário Municipal de Educação de Araras e vereador autor do Projeto de Lei do Programa Pró-Creche	141:29 min.	34
Secretária Municipal de Educação	70:00 min.*	11

Fonte: elaborado pela autora.

*Houve problemas técnicos com o gravador que impossibilitaram a leitura da entrevista, o que nos levou a transcrever sem o auxílio do aparelho, com base em anotações e na memória da pesquisadora, desta forma, o tempo de entrevista descrito é estimado.

Descreveremos, sucintamente, a seguir, como ocorreu cada uma das entrevistas elencadas no quadro, seguindo uma ordem cronológica.

- Vereador Autor da Proposta do Programa Pró-Creche

No segundo semestre de 2012, o país passava por época pré-eleitoral, na qual seriam eleitos os representantes municipais. Na busca por candidatos e averiguação de propostas, deparamos com um vereador, candidato à reeleição, ex-secretário municipal de educação, que se autointitulava criador do Programa Pró-Creche, garantindo, como uma de suas propostas de campanha de reeleição do vereador, a continuidade e a expansão do Programa.

Por isso, dirigimo-nos até seu escritório de campanha, onde tivemos a oportunidade de explicar o projeto de pesquisa e solicitar uma entrevista. O candidato ficou lisonjeado pela pesquisa de mestrado abordar o projeto que ele auxiliou na implementação no município e aceitou fornecer a entrevista. Após incessantes tentativas e desencontros, foi possível a realizar a entrevista.

Tal entrevista não estava planejada, inicialmente, no projeto de mestrado, entretanto seu conteúdo teve caráter enriquecedor no estudo.

- Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação

Como descrito anteriormente, quando fomos convocadas para uma reunião pela Secretária Municipal de Educação, para apresentar o projeto de mestrado, a Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil estava em período de férias e por este motivo a reunião aconteceu com a secretária e a substituta da diretora. Nesse primeiro encontro, tivemos a oportunidade de solicitar uma entrevista para as duas participantes, as quais responderam positivamente à solicitação. Entretanto, quando ligamos após alguns meses para efetivar a entrevista com a Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil, quem estava ocupando o cargo já não era a mesma pessoa com que havíamos conversado inicialmente, pois a diretora oficial havia retornado às suas atividades e alegava desconhecimento da pesquisa. Então, relatou que seria necessário protocolar outro documento na SME para que pudessemos realizar tal procedimento.

Conforme solicitado, protocolamos o documento na SME. Após duas semanas, obtivemos a seguinte resposta da diretora, via *e-mail*: “Recebi sua solicitação de pesquisa e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos”¹¹. Assim, entramos em contato com a diretora, via telefone, e marcamos a reunião para a semana seguinte.

Ao término da entrevista, a diretora, observando que algumas questões não saberia responder, comprometeu-se a pesquisar e voltar a entrar em contato conosco para esclarecer estes pontos. Após uma semana e meia, a diretora enviou-nos outro *e-mail*: “Fiquei te devendo algumas informações, e somente agora consegui terminá-las. Quando puder passe por aqui para pegá-las”¹². No dia marcado, a diretora entregou-nos alguns documentos e

¹¹ Mensagem enviada pela Diretora de coordenadoria da educação infantil da SME ao e-mail *beatriz_ap_costa@hotmail.com*, como o título “pesquisa - educação infantil”, no dia 01/10/2012.

¹² Mensagem enviada pela Diretora de coordenadoria da educação infantil da SME ao e-mail *beatriz_ap_costa@hotmail.com*, como o título “pesquisa”, no dia 19/10/2012.

informações, mas relatou que, a respeito da questão referente ao Termo de Concessão, utilizado para regular a parceria, ela não saberia nos responder com precisão e, por isso, havia conversado com a diretora de Coordenadoria de Contabilidade da SME, para que ela nos explicasse melhor a esse respeito.

- Diretora de Coordenadoria de Contabilidade da Secretaria Municipal de Educação

Neste primeiro momento, a diretora de Coordenadoria de Contabilidade explicou-nos o motivo da utilização do “Termo de Concessão”, que regula a parceria. Aproveitamos para questioná-la a respeito dos recursos envolvidos no Programa, e ela esclareceu alguns pontos, mostrando-nos dados nos sítios oficiais do MEC.

Como, nesse dia, não estávamos preparadas para a realização de uma entrevista, com gravador em mãos, dissemos à diretora que elaboraríamos uma carta com as informações que ela havia fornecido e, posteriormente, voltaríamos a contatá-la.

Com a carta em mãos, entramos em contato com a diretora por diversas vezes, via telefone, e pessoalmente, para marcarmos uma nova data de reunião, entretanto, durante diversos meses, ela esteve ocupada com fechamento de balanços, diminuição do prazo de entrega de relatórios para o Tribunal de Contas, entre outras tarefas, que a impossibilitou de nos atender. Portanto, enviamos, via e-mail, a carta que elaboramos com as informações fornecidas e as questões que suscitaram sua escrita, para que a diretora pudesse ter conhecimento e validasse as informações.

Após tentativas incessantes de contato, a diretora concordou em receber-nos novamente, entretanto, durante essa nova entrevista, ela nos forneceu informações que contradiziam a primeira conversa. Principalmente, questões vinculadas aos recursos utilizados no PPC; especificamente, sobre a origem dos recursos: se eles eram advindos do Fundeb ou não.

A conversa com a Coordenadoria de Contabilidade tampouco estava contemplada, inicialmente, no projeto de pesquisa, mas foi valorosa e enriquecedora para ele, pois esclareceu alguns fatos referentes aos tramites financeiros do PPC e demonstrou a não transparência de outros.

- Secretária Municipal de Educação.

Como referido no item anterior, a secretária Municipal de Educação relatou a possibilidade de realizarmos a entrevista desde nosso primeiro contato. Entretanto, durante o segundo semestre de 2012, não foi possível realizar tal procedimento, por incongruência de agendas; foram dezenas de contatos com a assessora da secretária, todas em vão.

Em dezembro de 2012, entramos em contato com a assessora da secretária, que nos informou ser impossível a realização da entrevista naquele mês, mas que, em janeiro, procurássemos diretamente a secretária para marcarmos a entrevista. Segundo ela, janeiro era o mês mais tranquilo na SME, por conta das férias escolares, e ela acreditava que seria possível a realização de tal procedimento.

No ano de 2012, houve eleições municipais e o prefeito reelegeu-se, entretanto, houve mudanças nas secretarias municipais, entre elas a SME. A 12 de janeiro de 2012, a secretária que estava a frente da SME foi substituída, tornando-se diretora de Departamento de Ensino. Com tal modificação, decidimos por realizar a entrevista com a ex-secretária Municipal de Educação, que então desempenhava a função de diretora de Departamento de Ensino, pois a atual secretária poderia não ter condições de fornecer as informações solicitadas.

Com essa decisão, entramos em contato com a secretária da diretora de Departamento de Ensino, para marcarmos uma reunião e conversarmos sobre a entrevista. Após explicitarmos o porquê seria interessante para a pesquisa entrevistá-la, mesmo ela não sendo mais a secretária, a diretora autorizou-nos a realização da entrevista, que ocorreu após uma semana. Entretanto, ao concluir esse procedimento, por um erro mecânico ou eletrônico, a entrevista salva no gravador foi perdida, obrigando-nos a transcrevê-la sem o auxílio daquele. Por esse motivo, solicitamos que a diretora revisasse e assinasse a transcrição da entrevista.

É importante relatar o fato da diretora de Departamento de Ensino ter voltado ao cargo de secretária Municipal da Educação interinamente após algumas semanas de nossa entrevista, permanecendo durante todo o ano de 2013 no cargo, pois a secretária que estava a frente da secretaria exonerou-se de seu cargo no dia 13 de fevereiro de 2013.

- Diretora Escola Municipal, Diretora Escola Particular I, Diretora Escola Particular II

Com todas as diretoras das instituições pesquisadas, o processo de entrevista aconteceu de forma semelhante, não havendo empecilhos na autorização e realização da mesma.

As entrevistas da EM e da EPI aconteceram após a realização dos outros dois instrumentos de coleta de dados – Observação e resposta dos IQEI – e a da EPII, após somente o período de observação.

As três entrevistas foram realizadas nas próprias instituições, em horários considerados calmos, pois assim haveria menor quantidade de ruídos e interrupções.

A diretora da EM, durante a entrevista, mostrou-se inicialmente muito envergonhada, por estarmos gravando a conversa, entretanto, após alguns minutos de entrevista e com garantia de que somente nós ouviríamos aquela gravação com o intuito de transcrevê-la, ela sentiu-se mais segura, tendo a entrevista ocorrido normalmente.

Já na EPI, a diretora não demonstrou bloqueio em relação ao gravador em si, entretanto, em algumas questões referentes ao PPC, era nítida a preocupação com o conteúdo de sua fala.

Na entrevista realizada com a diretora da EPII, o gravador foi motivo de adequação dos fatos e polimento das palavras para uma entrevista não comprometedora. Salientamos esse fato, pois as informações fornecidas na entrevista, enquanto o gravador estava ligado, por diversas vezes, não condizia com os fatos relatados pela mesma pessoa em conversa informal, tanto assim foi que, em uma questão, houve a necessidade de estagnar a gravação, para que a diretora expusesse sua real visão dos fatos. Por decorrência de compromissos da diretora, a entrevista realizou-se sucintamente, não havendo a possibilidade de aprofundamento das questões.

1.3.1.7 Coleta de documentos

Consideramos documentos, aqueles materiais primários, ou seja, que ainda não receberam tratamento analítico, diferentemente da bibliográfica utilizada, que são documentos secundários, ou seja, aqueles em que já houve tratamento/análise dos dados (LUDKE, ANDRÉ, 1986; ABREU, 2008; SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009).

Optou-se por investigar documentos no estudo, pois eles têm a capacidade de auxiliar na compreensão e descrição do fenômeno, assim como na comprovação dos fatos, tendo a pesquisa documental, neste trabalho, o papel de integrante e complementar da análise que utilizou de outros instrumentos de coleta de dados.

Sua busca foi realizada durante todo o processo de pesquisa. No início, deu-se de forma mais intensa, tendo, gradativamente, seu fluxo diminuído, por não haver mais

documentos no município que representassem o fenômeno e ajudássemos a atingir o objetivo do estudo.

Os materiais suscitados pela pesquisa documental dentro do município e das instituições escolares¹³ foram os seguintes:

Quadro 6: Documentos localizados

Título do documento	Fonte	Ano
Atas de reuniões	Escola Municipal	2012
Atribuições do Monitor Educacional	Escola Municipal	2012
Ficha de Acompanhamento	Escola Municipal	2012
Planejamento Semanal	Escola Municipal	2012
Plano de Ação Anual	Escola Municipal	2012
Projeto berçaristas	Escola Municipal	2012
Projeto "Estimulação para bebês"	Escola Municipal	2012
Projeto "Identidade e Autonomia"	Escola Municipal	2011
Projeto "Literatura"	Escola Municipal	2011
Projeto "Meio ambiente"	Escola Municipal	2011
Projeto Político Pedagógico	Escola Municipal	2012
Quadro Curricular	Escola Municipal	2012
Replanejamento	Escola Municipal	2012
Rotinas	Escola Municipal	2012
Arrumação diária	Escola Particular I	2012
Cardápio	Escola Particular I	2012
Desistência de vaga	Escola Particular I	2012
Fixa Médica do Aluno	Escola Particular I	2012
Idade para matrícula	Escola Particular I	2013
Lembretes	Escola Particular I	2012
Lembretes da rotina e procedimentos diários da escola	Escola Particular I	2012
Lista de Material	Escola Particular I	2012
Mensalidade	Escola Particular I	2012
Projeto Político Pedagógico	Escola Particular I	2012
Prontuário de Matrícula	Escola Particular I	2012
Apresentação da Apostila	Escola Particular II	2012
Cardápio mensal	Escola Particular II	2012
Fixa de informações sobre o aluno	Escola Particular II	2012
Lista de material escolar	Escola Particular II	2012
Normas para funcionário	Escola Particular II	2012
Planejamento geral	Escola Particular II	2013
Projeto Político Pedagógico	Escola Particular II	2012

¹³ Não foram incluídos, neste quadro, os documentos Estaduais e Federais analisados; somente elencamos os documentos municipais e das instituições escolares pesquisadas.

Projeto: revirando o baú dos sonhos	Escola Particular II	2013
Rotina	Escola Particular II	2012
Avaliação do atendimento Pró-Creche	SME	2011
Calendário Escolar	SME	2012
Lista de material escolar (modelo)	SME	2012
Metas para a creche	SME	2012
Proposta curricular "Versão preliminar"	SME	2013
Termo de concessão	SME	2012
Compromisso de Ajustamento	Ministério público do estado de São Paulo	06/04
Termo de novação de compromisso de ajustamento de conduta	Ministério público do estado de São Paulo	09/09
Decreto nº 5.271	Prefeitura de Araras	01/03/06
Decreto nº 5.678	Prefeitura de Araras	04/08/09
Decreto nº 5.794	Prefeitura de Araras	26/01/11
Decreto nº 5.717	Prefeitura de Araras	09/02/10
Decreto nº 5.884	Prefeitura de Araras	16/02/12
Lei nº 4.269	Prefeitura de Araras	30/07/09
Lei nº 4.530	Prefeitura de Araras	18/05/12

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa documental.

A obtenção dos documentos acima não se estabeleceu como um procedimento simples em todos os casos. Nas escolas particulares a dificuldade foi minimizada pela autorização direta da direção que forneceu todos os documentos descritos mediante nossa persistência. Entretanto a obtenção dos documentos públicos, por sua vez, foi envolto por protocolos de ofícios e requerimentos múltiplos, aos mais variados sujeitos e autarquias, que após diversas idas e vindas liberaram todos os documentos solicitados.

1.4 Escrita da dissertação.

Após a coleta de dados, foi realizada, para a análise, uma triangulação de dados, na qual buscamos entender a complexidade da realidade do fenômeno a partir dos documentos, respostas dos IQEI, entrevistas e registros de observações.

A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos. (TRIVIÑOS, 2012, p. 138)

Tal processo foi desenvolvido para a elaboração do relatório final da pesquisa, que se apresenta como a dissertação para a defesa do título de mestre.

A dissertação aqui apresentada está dividida em 5 capítulos, sendo o primeiro a introdução e o percurso metodológico, o qual finalizamos neste parágrafo. No segundo, trataremos as discussões de autores a respeito dos conceitos público, privado e do chamado público não-estatal, além de explanarmos brevemente sobre as experiências das parcerias público-privada (PPP), em vigência atual no Brasil, demonstrando, assim, que o Programa Pró-Creche não é uma iniciativa ímpar no campo da política pública, mas inserida em diversos modelos de parcerias público-privadas, relacionando-se naturalmente com eles. O terceiro capítulo apresentará a caracterização do caso estudado, esboçando um parâmetro geral do município de Araras, a constituição da educação no município, seu atual cenário educacional e em que se constituiu o Programa Pró-Creche. No quarto capítulo, apresentamos os dados coletados durante a investigação do campo, analisando especificamente as condições de atendimento educacional nas três escolas pesquisadas, tomando, como base, o documento IQEI. No quinto e último capítulo, por sua vez, teceremos as considerações cabíveis a partir da análise do fenômeno.

2. CONCEITOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, explanamos nosso arcabouço teórico. Para isso, iniciamos distinguindo os termos “público”, “privado” e “estatal”, tomando, como referencial, principalmente os autores: Norberto Bobbio, Hannah Arendt, Luiz Carlos Freitas, João dos Reis Silva Junior e Valdemar Sguissardi. Segundo Carvalho (2008, p. 414), “o uso dos conceitos de ‘público’ e ‘privado’, ainda que relativamente corriqueiro, pode ensejar imprecisões e ambiguidades, dada a pluralidade de significações que a eles costumamos atribuir”. Apesar da dificuldade de tratar tais conceitos no contexto atual de reconfiguração, no qual novas propostas surgem, como a do público não-estatal, essa discussão faz-se necessária, pois a miscigenação de conceitos tem levado à privatização e à perda de direitos historicamente conquistados na área educacional.

2.1 Público, estatal e privado

Segundo Arendt (2007), os termos privado e público surgiram durante e por causa da formação da sociedade, na qual o privado se referia à manutenção da vida e seus próprios interesses, assim como a sustentação do âmbito familiar e seus segredos; já o público tratava da vivência no “mundo comum”, na sociedade, em que a permanência em sociedade transcendesse o ciclo da vida.

A capacidade humana de organização política não apenas, difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa e pela família. O surgimento da Cidade-Estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*) (ARENDR, 2007, p. 33).

Dessa forma, cada pessoa tem a possibilidade de lidar, em sua existência, com os âmbitos privado e público. Sendo que, dentro do âmbito privado, se busca a subsistência do próprio ser e de sua família, caracterizado pelo *labor*¹⁴, já, no mundo comum, se busca a

¹⁴ Para Arendt, o *labor* é marcado pela produção de bens que serão consumidos imediatamente, no próprio ciclo da subsistência, o *trabalho* visa produzir bens que permanecem para além de seu uso imediato (CARVALHO, 2008, p. 416).

transcendência terrena, ou seja, a construção do mundo comum não só para os que estão vivos, mas para as gerações futuras. Arendt (2007, p.62) define o termo público, da seguinte forma:

O termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mão humana, como os negócios realizados entre os que juntos, habitam o mundo feito pelo homem.

Carvalho (2008, p 416-417) ainda explica que o espaço público, ideologicamente, não é simplesmente a ampliação do espaço privado, pois, caso o fosse, “permaneceríamos no âmbito da necessidade, sem a experiência de criar em conjunto no mundo comum a todos”.

Boobio (2007, p. 14), por sua vez, salienta que os termos público e privado “podem ser definidos independente um do outro, ou então apenas um deles é definido e o outro ganha uma definição negativa (a “paz” como “não guerra”)", sendo que, no caso dos termos público e privado, o primeiro é mais forte e o segundo pode ser definido como seu contrário.

No espaço público, alvejam-se o bem comum e o interesse público, já, no espaço privado, cuidam-se dos próprios interesses, em concorrência, exploração ou em colaboração com os outros indivíduos.

Atualmente, tal clareza de separação, entre o que se define por público e por privado, vem sendo diluída. Tanto no que se refere aos segredos pessoais e familiares, que se mantinham preservados no âmbito privado e, atualmente, vêm sendo expostos sem nenhum acanhamento ou regulação¹⁵, quanto o que era de domínio público, pertencente ao espaço de decisão e conhecimento de todos, torna-se secreto, opção pessoal e questão de gosto¹⁶. (CARVALHO, 2008)

Arendt (2007, p. 70) salienta que a mais profunda modificação do que se tinha como público e privado, dentro da sociedade, pode ser retratada pelo fato de que o espaço público geral vem sendo substituído por uma economia doméstica setORIZADA, ou seja, o bem comum vem esvaindo-se em nome da supremacia do interesse pessoal/privado.

Um exemplo prático desse fato materializa-se em um dos temas de discussão desta dissertação: a privatização na área educacional. A educação que deveria pertencer e exercitar-

¹⁵ Como, por exemplo, a vida privada das celebridades, que são expostas pela mídia ou mesmo a cotidiana exposição pessoal nas redes sociais.

¹⁶ Um exemplo são as políticas e contas públicas que são resguardadas sem possibilidade de acesso da população.

se dentro do âmbito do público, em torno do bem comum geral, pois “o ensino e a aprendizagem se justificam [...] pela sua capacidade formativa” (CARVALHO, 2008, p. 420), pela clareza das recordações humanas, que dão o sentido do passado para a transcendentalidade futura, vem sendo privatizada.

Passamos, agora, para a discussão legal sobre os tipos de escola, sob a perspectiva da propriedade. Primeiro, atentemos à nossa carta magna, a Constituição Federal (CF). Oliveira (2005, p. 155-156) salienta que, antes da CF 1988, identificavam-se somente dois tipos de escola, a pública e a privada:

A legislação estabelecia que, “pela sua natureza”, as instituições de ensino não poderiam “dar lucro”. Por conta dessa “restrição”, as escolas privadas gozavam de subsídios e isenção de impostos que lhes permitiam condições muito favoráveis de funcionamento.

Entretanto, a determinação de que as escolas não poderiam ter finalidade lucrativa não estava sendo cumprida na prática, principalmente durante o período da ditadura militar, quando houve uma grande proliferação de instituições educacionais objetivando o lucro, sob a lógica do mercado. Mas, mesmo com o fito no lucro, por não haver mudança na legislação, elas continuavam aptas a pleitear capital público e manter a isenção de tributos. Por esse motivo, as instituições educacionais privadas sem pretensão de lucro, faziam força para diferenciar-se daquelas (OLIVEIRA, 2005).

Com tal cenário político durante a formulação de nossa atual CF, Oliveira (2005) ressalta duas mudanças significativas na relação público-privado. A primeira delas é que a CF de 1988 contemplou os clamores dos setores confessionais, separando as instituições privadas *stricto sensu* das sem finalidade lucrativa, sem alterar a definição da escola pública estatal. Enquanto a aceitação da existência de escolas privadas com finalidade lucrativa, ou seja, a admissão da educação como mercadoria possível de ser comercializada ocupa a segunda alteração importante. Sendo essas escolas empresas voltadas para o lucro, dentro do âmbito mercadológico, perderam a possibilidades de disputar subsídios públicos e isenção de impostos, assim como tratado no artigo 213 da Constituição Federal de 1988:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL, 1988).

Assim, a CF de 88 determina, dentro da área educacional, a existência de escolas **públicas estatais**, mantidas pelo poder público, escolas **privadas sem finalidade lucrativa** – o chamado terceiro setor –, com possibilidade de pleitear subsídios estatais e **escolas privadas *stricto sensu***, ou seja, com finalidade lucrativa, pertencentes ao âmbito do mercado, dentro da lógica do lucro, não sendo permitida a elas isenção de impostos e aquisição de recursos públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) – vem complementar o que foi definido pela CF 88 em relação à distinção dos âmbitos público e privado, melhor explicitando o que se entende por escolas privadas:

Art. 20º. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Atualmente, com as experiências de parcerias público-privadas na área educacional, observa-se que a determinação da CF de 88, referente às instituições privadas com finalidade lucrativa não possuem direitos de adquirir recursos públicos e isenção de impostos. Também está em desuso. Exemplo desse desuso pode ser constatado na formulação da parceria que regula o PPC, quando ele destina recursos públicos para instituições particulares de educação infantil, assim como no ProUni, que privilegia as instituições de educação superior privada, não importando se possui ou não finalidade lucrativa, com isenção de impostos. Dessa forma, ajuizamos que tais privatizações, na área educacional, sejam índices de um retrocesso legislativo.

Foi a partir da década de 1990, com a influência do PDRAE, que as miscigenações das definições de público e privado intensificaram-se. Tendo como prerrogativa a crise do Estado e a necessidade de reformá-lo, o governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o qual, à época,

tinha como ministro da pasta Luiz Carlos Bresser Pereira, elabora diversos documentos¹⁷ que propunham a superação da crise do Estado, através de três estratégias principais: a privatização, a terceirização e a publicização de serviços prestados pelo Estado. Tais modificações no cenário político teriam o objetivo promulgado de o Estado deixar de ser o “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 4).

Entretanto, Peroni (2003, p. 69) propõe que essas estratégias, na realidade, buscam a descentralização das atividades do Estado, tentando “retirar responsabilidades do Estado, o qual quer transferir para a sociedade, tarefas que eram suas, no que se refere às políticas públicas e, principalmente às políticas sociais”. Incentivando, assim, a criação de espaços públicos-não-estatais e a constituição de parcerias entre as esferas pública e privada.

No âmbito da educação e da área social, em geral, o instrumento utilizado seria a publicização. Assim como definida no Plano:

[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 13).

Bresser Pereira e Grau (1999, p. 16) definem a terminologia “público não-estatal” da seguinte forma:

O setor produtivo público não-estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental”, ou “setor sem fins lucrativos”. [...] Neste trabalho se utilizará a expressão “público não-estatal” que define com maior precisão do que se trata: são organizações ou formas de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais.

Silva Júnior e Sguissardi (2001) retomam o pensamento de John Locke, no ponto em que os termos público e estatal não representariam o mesmo fenômeno, pois os sujeitos, ao saírem de seu estado natural e firmarem um pacto social, teriam criado uma sociedade política para proteger suas igualdade, liberdade e propriedade. Com a formação da sociedade, houve a necessidade da instituição de poderes de regulamentação e, assim, formou-se a esfera estatal.

¹⁷ Dentre eles, foi o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE) que teve maior influencia no campo político.

A partir dessa prerrogativa, Silva Júnior e Sguissardi (2001, p.88) destaca que Locke entende que:

O estatal é derivado do público e, ao mesmo tempo, a ele submetido, razão pela qual o homem, por meio do pacto social, constituiu-se em sociedade. Assim, o público só se fez na conjugação com o Estado, ainda que este último derive do primeiro e a ele se submeta. Não há, portanto, sentido em se falar de público na ausência do Estado.

Assim, vemos que o termo público refere-se à sociedade, em geral, o estatal, por sua vez, alude ao governo que rege a sociedade e que, ao mesmo tempo, origina-se dela, tendo por objetivo e finalidade o bem comum. Com essa definição de público e estatal, Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 89) reavivam as proposições de Locke sobre o termo privado:

O privado, portanto, [...], estaria circunscrito ao âmbito das possibilidades de ação dos indivíduos singulares ou considerados como coletivo, porém em conformidade com o poder legislativo, por sua vez derivado do público e a ele submetido.

Com essa definição, entende-se que “o que é privado, ou seja, do âmbito da sociedade civil, jamais poderá ser público, isto é, do âmbito do aparelho do Estado”, o que nos leva a pensar que não faz sentido instituições da sociedade civil, ou seja, privadas, pleitearem o título de estatais ou não-estatais, como foi proposto por Bresser Pereira (1995, 2000) no movimento de reforma do Estado. O que se pode, realmente, concluir é que as instituições do terceiro setor são, na verdade, não-públicas: “os espaços hoje ditos *semipúblico* e *semiprivado* são, de fato, privados”. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 100)

Portanto, os exemplos de parcerias público-privadas com instituições privadas do chamado terceiro setor e “públicas não-estatais” são, na realidade, instituições privadas, ou seja, não-públicas e não-estatais. Dessa forma, o que ocorre, em tais parcerias, são privatizações na área educacional e não publicização, como salienta o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. (BRASIL, 1995)

Concordamos, assim, com Di Pietro (2011, p.8), quando afirma que privatização, em sentido amplo, são todas as ações que procuram “reduzir a atuação estatal e prestigiar a iniciativa privada, liberdade de competição e os modos privados de gestão das atividades sociais e das atividades econômicas a cargo do Estado”.

Notamos que, cada vez mais, o poder público abre suas portas para que a iniciativa privada entre e tome conta do espaço público, obtendo lucros financeiros sobre os impostos recolhidos dos contribuintes e poder de decisão, alavancando, apoiando e incentivando assim

as bases capitalistas. Por conseguinte, acreditamos que o Programa Pró-Creche, estudado nesta pesquisa e que será melhor detalhado à frente, não se apresenta como uma proposta isolada de parceria público-privada, mas está inserido numa lógica de privatização instaurada em nosso país.

Para melhor compreensão do panorama e da evolução da entrada da iniciativa privada dentro do âmbito estatal, explanaremos brevemente sobre algumas Parcerias Público-Privadas na área educacional existentes no país. Destacamos o caso das escolas administradas privadamente com subsídio público, a instauração do programa de bolsas no ensino superior, a compra de material apostilado, a contratação de assessorias para a gestão educacional e as parcerias entre o poder público e instituições privadas com e sem finalidade lucrativa, para a oferta de vagas na educação infantil.

2.2 Escolas administradas privadamente com subsídio público

De acordo com McEwan (2002, p. 191), no modelo *charter*, a escola é

sustentada com fundos públicos, mas com administração privada. Funciona sob contrato com o Estado, mas é liberada, muitas vezes, das regulamentações que costumam ser válidas para as escolas públicas.

Essas escolas recebem financiamento do poder público de acordo com o número de alunos que atendem, “mas são gerenciadas por uma instituição do setor privado”. (GALL, GUEDES, 2009, p. 99) Por não precisarem seguir as regulamentações válidas para as escolas públicas, as escolas *charter* possuem maior autonomia para admitir professores sem a contratação convencional, para elaborar seu próprio currículo e para estabelecer a carga horária a ser cumprida, que em muitos casos é maior que a das escolas públicas. Além disso, esse tipo de escola pode ter fins lucrativos ou não. (McEWAN, 2002; GALL, GUEDES, 2009; DIAS E GUEDES, 2010)

Segundo McEwan (2002, p. 197), as “escolas *charter* representam um fenômeno relativamente recente nos Estados Unidos”, país onde esse modelo teve grande expansão, mas a denominação é usada desde o final da década de 1980. Hoje, o modelo é adotado em vários países, inclusive no Brasil, conforme é ressaltado pelos autores Gall e Guedes (2009, p. 105), em estudo realizado em apoio a esse tipo de parceria público-privada, como iniciativa da Fundação Itaú Social:

Um exemplo pioneiro de gestão compartilhada na rede pública é o Procentro, iniciativa de Marcos Magalhães, ex-presidente da Phillips no Brasil, que mobilizou um grupo de empresas para criar, em 2001, uma parceria público-privada entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) [...].

Com essa iniciativa, o ICE liderou a criação do primeiro modelo de escolas *charter* do país. [...] O modelo está sendo implantado em outros estados do Nordeste, como Piauí, Maranhão, Sergipe e Ceará.

Marcos Magalhães (2008, p.10-18, grifos do autor), na publicação “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova” explica o que é o PROCENTRO e o ICE:

O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão.

O Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, órgão da Secretaria Estadual de Educação [de Pernambuco], responsável pelo planejamento e implantação dos Centros. Do ponto de vista institucional, o PROCENTRO surge de uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e co-responsabilidade. O setor privado, por meio do ICE, aporta uma filosofia de trabalho, uma proposta pedagógica, uma estratégia gerencial e de recursos para o co-financiamento parcial de cada escola – denominada de Centro de Ensino Experimental. O estado, por sua vez, cria uma instituição, o PROCENTRO, para expandir a proposta e gerenciar as escolas. [O Programa] teve início em 2002. O primeiro foi implantado em 2004 e, em 2008, 33 Centros sendo que aproximadamente 19.000 alunos compõem o Programa.

A escola pública que deu origem ao ICE foi o Ginásio de Pernambuco, que, por mobilização da iniciativa privada, foi fisicamente reformado. Após a restauração física, buscou-se reformar o ensino através da tecnologia de gestão denominada de Tese – Tecnologia Empresarial Socioeducacional, e, com essa proposta, criou-se uma rede de escolas de Ensino Médio públicas, porém não necessariamente dentro do aparato estatal.

Segundo Magalhães (2008, p. 21), no Brasil, o papel empresarial, dentro dos centros experimentais, “vai muito além de apenas contribuir financeiramente. É, na realidade, um agente da transformação, desafiando paradigmas e trazendo para o setor público mais eficiência na gestão dos processos”, pois, segundo ele,

O que nós sabemos fazer como empresários é gestão, nós sabemos gerir processos. [...] No setor público, com as poucas exceções, de

praxe, o planejamento é ruim, a execução é terrível, não se age em cima do valor medido para melhorar, não se tem plano de ação.

A proposta de parceria público-privada, suscitada pelo ICE, em Pernambuco, com pretensão de tornar-se exemplo para outras regiões do país e seus governantes, é regulamentada pelo Termo de Cooperação, o qual prevê vários itens que permeiam o funcionamento dos Centros:

A adoção de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas;
 A adoção de critérios de seleção e remoção de professores da rede;
 A avaliação de gestores, professores e alunos;
 A adoção de sistemas de incentivo para os professores, em função dos seus próprios resultados e dos resultados dos alunos;
 A criação de Centros na forma de OS (Organização Social), com participação de municípios, outras organizações sociais e da sociedade civil;
 A co-participação dos municípios;
 A criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento do Centro, bem como previsão de sua composição, responsabilidades e autonomia e
 A criação do PROCENTRO como órgão executor do programa na Secretaria de Educação (MAGALHÃES, 2008, p. 28).

Tal modelo de escola foi expandido para outros estados do nordeste, tendo, em 2012, chegado a São Paulo. Nesse ano, foi instituído, por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, o Programa de Ensino Integral, que tem como referência principal a experiência do modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco. O Programa começou em São Paulo, com “16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 foi expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013, p. 11).

Os documentos que trazem informações gerais e diretrizes do Programa de Ensino Integral em São Paulo expressam, em suas linhas e entrelinhas, a replicação do conteúdo, do método e da gestão empresarial aplicados nos centros experimentais de Pernambuco. Manteve-se, também, a reorganização da estrutura física da escola (incluindo laboratórios, biblioteca e salas ambientes), a ampliação do número de profissionais de apoio para operar na escola e a seleção e gratificação dos professores e diretores da rede estadual que atuarão nas escolas de tempo integral.

Com essas iniciativas, podemos perceber dois fenômenos distintos acontecendo na educação: primeiro, a entrada da lógica empresarial na gestão das escolas e a formação de

duas modalidades de escolas públicas estaduais de ensino médio e fundamental (uma com professores selecionados, melhor remunerados, que se mantêm em um grupo constante, com baixo nível de revezamento, devido à permanência do professor somente em uma escola durante período integral, com estrutura física reorganizada e reestruturada e o dobro de profissionais de apoio, ou seja, com investimentos superiores; a segunda modalidade existente seria o panorama atual, com professores mal remunerados, carentes de materiais, escolas com alta rotatividade de profissionais e com estrutura física problemática muitas vezes). Dessa forma, o poder público está administrando unidades diferenciadas para a mesma população – uma com mais recursos e investimentos, chamada “centro de excelência”, contando com uma gestão empresarial incluída na administração escolar, legitimando, assim, o discurso de eficiência e excelência da gestão empresarial na educação e outra escola com baixos investimentos e precariedades expoentes.

2.3 Compra de material apostilado de ensino

Historicamente, o material apostilado foi criado no e para o ensino privado, sobretudo nos cursos preparatórios para processos seletivos; posteriormente, “expandiu-se para as escolas particulares do Ensino Médio e depois do Fundamental, sob o pressuposto de ser mais prático, dinâmico e [...] moderno”. Atualmente, o material apostilado também é vendido pelas empresas privadas para as redes públicas municipais de ensino, as quais veiculam esse material em suas escolas: “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público–privado no estado de São Paulo” (ADRIÃO, et al., 2009).

Essa pesquisa elaborou o banco de dados “Municípios paulistas e parcerias com o setor privado”, contendo o perfil das parcerias efetuadas entre o conjunto dos municípios paulistas e a esfera privada para a oferta da educação básica. Nesse banco, pode-se constatar que até o ano de 2009, dos 645 municípios do estado de São Paulo, 161 firmavam parceria com empresas privadas para a aquisição de material apostilado de ensino, mostrando-se mais expoentes que as parcerias firmadas para a contratação de assessoria na gestão (33 municípios) e subvenção pública à instituições privadas para a oferta de vagas na educação infantil (135 municípios) (ADRIÃO et al., 2009a). Para alimentação do mesmo banco de dados, ligações realizadas para os municípios paulistas no ano de 2010 indicaram que o número de municípios que aderiram a um Sistema Apostilado de Ensino cresceu cerca de

60%, em comparação ao ano de 2009, saindo de 161 no ano de 2009 para 281 em 2010. (GALZERANO, 2013)

Dessa forma, vê-se um movimento crescente de adoção dos Sistemas Apostilados de Ensino, em todas as etapas da escolarização, desde a educação infantil até o cursinho pré-vestibular (ADRIÃO et al., 2009a); substituindo-se, assim, os tradicionais livros didáticos das redes públicas por materiais apostilados de ensino, comprados de empresas privadas. Entretanto, a pesquisa de Galzerano (2013) demonstra que, em alguns casos, o material didático oferecido na rede de ensino privada é diferente do vendido à rede pública, sendo que o número de atividades contidas no material da rede pública, é menor que o da rede privada. Adrião et al. (2009b, p.808) salienta que essa distinção de materiais acontece, pois

[...] trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa.

Garcia e Adrião (2010) salientam que, prova do movimento crescente de adoção dos sistemas apostilados de ensino pelos municípios, é que o próprio mercado venha organizando setores específicos para o atendimento dos gestores públicos que procuram pela aquisição de materiais apostilado, sendo exemplos desses setores da iniciativa privada: Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME), vinculado ao Colégio Osvaldo Cruz (COC); Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME), ligado ao grupo OBJETIVO; também se pode encontrar em empresa editorial, o UNO público, pertencente à Editora Moderna.

Garcia e Adrião (2010, n.p.) definem, da seguinte forma, o material apostilado:

Material padronizado produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados

Além do material padronizado destacado, o Sistema Apostilado de Ensino é composto por outros serviços, sendo alguns de seus exemplos: “formação continuada de educadores, encontros pedagógicos regionais, atendimento local através de equipe própria de docentes, portal disponível online”, efetivo acompanhamento das atividades docentes e processos de avaliação externa e interna (GALZERANO, 2013, p. 8; ADRIÃO et al., 2009b, p. 806).

Segundo pesquisas de Adrião et al. (2009b), tal movimento de privatização deve-se, em primeiro lugar, à rápida municipalização do ensino influenciada pelo Fundef e pelo

processo de descentralização instaurado a partir da década de 1990, nos quais, sem preparo financeiro ou técnico, as Secretarias Municipais de Educação buscaram aporte de empresas privadas, introduzindo “mecanismos de privatização da educação municipal”.

A corrida dos municípios por melhores resultados nas avaliações externas pode representar um segundo impulsionador na compra de materiais apostilados. Bertagna e Borghi (2011, p. 6), sobre esse ponto, afirmam:

Os sistemas de ensino privados têm utilizado os resultados de seus municípios parceiros que obtém bons índices no IDEB como *marketing* no competitivo mercado de venda de sistemas apostilados para redes municipais. As empresas privadas, de maneira geral, acenam com a promessa de sucesso em avaliações externas e, mais recentemente, de alcance de índices satisfatórios no IDEB.

[...]

Em síntese, afirmamos aqui que há uma crescente adoção de sistemas privados de ensino por escolas públicas e que, esta tendência pode ser explicada, em parte, pela corrida atual dos municípios brasileiros em melhorarem os seus resultados em sistemas de avaliação.

Cária e Andrade (2011, p. 4) indicam que a venda de sistemas de ensino apostilado vem crescendo, cada vez mais, nas escolas, “[...] sob o guarda-chuva de *slogans* mercadológicos, cujo discurso de modernização é um dos que mais justifica o seu uso, reforçado pelo discurso de viabilidade econômica e resultados”.

Dezenas de empresas disputam a venda de sistemas apostilados, entretanto podem-se salientar três grandes empresas em especial – COC, Objetivo e Positivo. Segundo Adrião et al. (2009b, p. 806), as matrículas no “setor privado se mantêm praticamente estagnadas, desde o começo dos anos de 1990, [...] o que gera a necessidade de disputa de novos ‘mercados’ para a expansão das atividades destas empresas”, e, como explanado pelas parcerias público-privadas neste capítulo, a expansão dessas empresas vem sendo apoiada em grande parte por meio do poder público.

A concorrência é grande entre as empresas de vendas de materiais apostilados, despertando, até mesmo, interesses de grupos internacionais, pois a rentabilidade e os lucros são altos e a perspectiva futura é de consolidação e crescimento (CÁRIA, ANDRADE, 2011; GALZERANO, 2013). A *Revista Educação (online)*, em agosto de 2011, publicou a reportagem “A preço de ouro”, na qual indica os ganhos estimados das empresas que atuam na área educacional:

As empresas não revelam seu faturamento, mas estimativas da consultoria Hoper indicam que a receita do setor gira em torno de R\$ 1 bilhão e que o número de alunos, considerando os dez maiores grupos - aproxima-se de 2,7 milhões (ou seja, 37% dos 7,3 milhões de matrículas na rede privada de Educação Básica em todo o país). E a presença dos sistemas estruturados de

ensino não se restringe a escolas particulares; cada vez mais, estão sendo adotados pelas redes municipais, especialmente nas regiões mais ricas do país, como o Estado de São Paulo (Avancini, 2011, s/p.).

Entendemos, assim como Adrião et al. (2009b, p. 801), que a compra de “Sistemas Apostilados” pelos municípios representa também,

[...] mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada.

Ao olharmos isso, a partir da perspectiva político-pedagógica, também se nota que:

Mais do que simples compra de material instrucional com vistas à melhoria de desempenho das redes em testes padronizados, essa forma peculiar de inserção do setor privado na educação pública significa a adoção, por parte do gestor público, de uma orientação político-pedagógica elaborada pelo setor mercantil e instituída por meio da padronização dos ritmos escolares e dos conteúdos curriculares, refundando, sob a lógica do mercado, o tecnicismo educacional que o Brasil viveu em décadas recentes (GARCIA; ADRIÃO, 2010, n.p.).

Desse modo, salientamos dois fatos preponderantes na inclusão dos sistemas apostilados dentro do âmbito do poder público. Primeiro, a chamada mercantilização da educação escolar, por meio da qual se vê a educação escolar, seja ela privada ou pública, como um campo lucrativo, com possibilidade de grandes ganhos e exploração comercial, principalmente dentro do âmbito público, já que o campo privado está estagnado. Segundo, a inclusão do setor privado dentro da escola pública, pois, ao vender os chamados “Sistemas de Ensino”, determina-se e fiscaliza-se a execução de metodologias, conteúdos, formação docente e organização do trabalho pedagógico, interferindo, assim, na gestão do próprio sistema escolar público local. “Transfere-se, ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino, aderindo-se a um “padrão de qualidade” estabelecido no âmbito do mercado” (ADRIÃO et al., 2009b, p.811), ou seja, é o sistema público administrado privadamente, sob a lógica do mercado, assim como acontece com as escolas destacadas no item anterior.

2.4 Contratação de assessorias para a gestão educacional

A pesquisa coordenada por Adrião et al. (2009a) demonstrou que outra forma de parceria público-privada firmada atualmente são as contratações de empresas privadas, com

ou sem finalidade lucrativa, pelo poder público, para assessorar secretarias municipais de educação na gestão educacional do município.

Segundo Adrião (2011, p.12), essas assessorias oferecem serviços que vão, de projeto de formação de gestores escolares, até a “adoção por parte de uma rede inteira de política educacional elaborada pela instituição privada”, contendo metas e sistemáticas de avaliações dos programas. A autora ainda salienta que as propostas destas assessorias instauram

[...] a separação entre o ato de planejamento e sua execução, além da ênfase em estratégias para o controle do trabalho alheio e de responsabilização dos executores pelos resultados, cabendo no máximo às instâncias menores a busca de melhores estratégias para alcançá-las no contexto de sua realidade específica. (ADRIÃO, 2011, p.13)

Instituto Ayrton Senna¹⁸ e Fundação Pitágoras¹⁹, esta ligada a Kroton Educacional, são duas das maiores instituições privadas que atuam na venda de programas de assessoria à gestão educacional no Brasil. Assim como as empresas que trabalham com venda de Sistema de Ensino Apostilado, ambas instituições valem-se, em suas propagandas, dos índices que os municípios parceiros possuem nas avaliações externas, como o IDEB. Adrião (2011, p. 12) enfatiza que:

Ainda que não se constitua novidade, a generalização de tais iniciativas deve ser frisada na medida em que induzem à falsa percepção de que a “qualidade” em educação é atributo da esfera privada, seja esta composta por uma instituição de mercado, que por conseguinte “vende” seus produtos, ou por instituição sem fins lucrativos, que em geral “oferece” seus serviços ao poder público.

Sob o pretexto de melhorar a qualidade da educação escolar, os institutos que oferecem assessoria à gestão educacional minam recursos que seriam destinados à educação pública, podam a autonomia escolar, determinando a ela a sistemática empresarial, assim como destacado por Peroni (2007, p.10):

O Instituto vive principalmente de dinheiro de doações de empresas que, muitas vezes através da renúncia fiscal deixam de pagar impostos, que no mínimo 25% iria para a educação. Além de perderem esse dinheiro, os municípios pagam o material, e ainda envolvem toda a rede de ensino público, já que professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades em função das determinações do Instituto, tanto na área de gestão, como na

¹⁸ Criado em 1994, atualmente, segundo o sítio oficial do Instituto Ayrton Senna, 1300 municípios firmam parceria com o instituto para a contratação de seus serviços. Em 2007, o número de municípios era expressivamente menor, 35 cidades parcerias de acordo com a pesquisa de Adrião (2011, p.13), o que apresentam uma significativa expansão.

¹⁹ A empresa foi criada, em 1999, pelos acionistas do Pitágoras, e transformou-se em um “Braço Social da Kroton”, no ano de 2009, atendendo a cerca de 70 municípios no ano de 2010.

pedagógica, redefinindo assim o espaço público e sua autonomia.

Entendemos, então, que, tanto na venda de Sistemas Apostilados de Ensino quanto na venda de assessoria à gestão pedagógica, a qualidade levada em consideração pelo poder público é aquela formulada pelo mercado, sob o molde empresarial, em alguns casos utilizando da “Gestão de Qualidade Total”, em que a qualidade é baseada em produtividade, eficiência e eficácia (PERONI, 2007).

2.5 Bolsa de estudos em instituições privadas no ensino superior

Os *vouchers*, ou vales educacionais, são um modelo de financiamento educacional já implementado em muitos países²⁰, sendo o Chile o de maior tradição nesse aspecto (McEWAN, 2002). No programa de *vouchers* educacionais, o poder público associa-se a escolas da rede privada, formando uma parceria público-privada, na qual é oferecida a opção para os estudantes e/ou seus responsáveis de estudar em uma escola pública ou em uma escola privada parceria do poder público com o benefício de bolsas de estudos. Essa escolha é possível, porque o Estado financia a educação dos alunos, tanto em escolas públicas regulares quanto em escolas privadas parceiras do poder público. Para receber esses alunos bolsistas, as escolas da rede privada recebem uma subvenção, direta ou indireta, referente às matrículas dos alunos. Gil (2009, p. 83) elucida que, no caso do Chile,

[...] os pais não recebem nada diretamente do Estado, sendo que as subvenções de escolaridade são enviadas mensalmente para os estabelecimentos municipalizados e particulares relacionados a essa modalidade de financiamento conforme o número de alunos que frequentam as aulas. (GIL, 2009, p. 83)

Duas fortes justificativas são mobilizadas em favor do modelo *voucher* na educação: a primeira é baseada na liberdade de as famílias e/ou os estudantes escolherem as escolas em que estudarão; a segunda relaciona-se à teoria de que a concorrência levaria à melhora da qualidade (McEWAN, 2002).

Milton Friedman (1985, p. 87) defende a subvenção pública para instituições privadas e a liberdade de escolha à escola, da seguinte forma:

Se, como acontece atualmente, os pais podem mandar os filhos a escolas públicas sem qualquer pagamento especial, muito poucos os mandariam a

²⁰ Estados Unidos, Colômbia, Suécia, entre outros.

outras escolas a não ser que também fossem subvencionadas. [...] Se os investimentos atuais em instrução fossem postos à disposição dos pais independentemente de para onde enviassem seus filhos, ampla variedade de escolas surgiria para satisfazer a demanda. Os pais poderiam expressar sua opinião a respeito das escolas diretamente, retirando seus filhos de uma escola e mandando-os para outra – de modo muito mais amplo do que é possível agora.

O autor acredita, ainda, que a proposta dos *vouchers* possa aumentar a quantidade de instituições educacionais, conseqüentemente, haveria uma crescente competição por matrículas tanto na rede pública como na rede privada, com o objetivo de receber a subvenção estatal. Em vista disso, o autor salienta que, “como em outros campos, a empresa competitiva pode satisfazer de modo mais eficiente as exigências do consumidor do que as empresas nacionais” (Friedman, 1985, p. 88).

Krawczyk (2009, p. 13), em uma perspectiva crítica, argumenta que os *vouchers* não somente abrem a área da educação para o mercado das escolas privadas, mas também modificam a forma de gestão das próprias escolas públicas. Para elucidar como esse fenômeno acontece, o autor baseia-se o exemplo do Chile:

No caso do Chile, além de sua organização geopolítica ser unitária, o sistema educacional tem a economia de mercado como seu eixo estruturante e incorporou o setor privado à administração das escolas; concomitantemente, a administração municipal passou a funcionar nos mesmos moldes de uma empresa privada. Por sua parte, as mudanças na gestão escolar são coesas com a reconfiguração da lógica institucional da escola pública. As políticas de desregulação estatal não transformam somente as relações entre o Estado e as instituições escolares, mas também mudam as relações no interior das unidades escolares e alteram sua relação com a comunidade.

Freitas (2012), por sua vez, acredita que os *vouchers* são uma forma de privatização, acontecendo também no Brasil, por meio das bolsas concedidas pelo poder público para que alunos frequentem instituições privadas de ensino superior, no programa denominado Universidade para Todos - ProUni.

O ProUni foi institucionalizado pela Lei nº11.096, de 13 de janeiro de 2005, rezando, como finalidade promulgada, a concessão de bolsas integrais e parciais de graduação e sequenciais de formação específica, a alunos advindos de escolas públicas ou particulares na condição de bolsista, em instituições privadas do ensino superior com e sem finalidade lucrativa.

Essas instituições privadas de educação superior, ao atenderem alunos bolsistas do ProUni, recebem a isenção de alguns impostos e contribuições que deveriam ser pagos ao poder público, ou seja, o poder público não repassa recursos diretamente para as instituições

de ensino, mas deixa de arrecadar tributos que também seriam utilizados para a melhoria da educação pública. Só no ano de 2012, o ProUni concedeu 284.622 bolsas parciais e integrais, somando mais de um milhão de bolsas concedidas de 2005 a 2012.

O ProUni foi e é uma forma de incentivar a iniciativa privada, na área educacional, fortalecendo o âmbito do mercado e privatizando a educação, pois as vagas disponibilizadas aos alunos bolsistas do ProUni, são, na verdade, em sua maioria, vagas ociosas das instituições privadas que o poder público vem ocupar, favorecendo essas instituições com a isenção de tributos (CARVALHO, LOPREATO, 2005).

Catani, Hey, Gilioli (2006, p. 137), ao se referirem ao ProUni, salientam que:

Ao invés de privilegiar as IES [Instituições de Ensino Superior] privadas, o governo poderia investir no setor público, capaz de democratizar a educação superior. Todavia, para cumprir a meta do PNE de ampliar de 9% para 30% a população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010, o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos.

Por fim, concordamos com Freitas (2012, p. 386), quando ele ressalta ser obvio que a “[...] escola pública aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas”.

2.6 Parceria entre o poder público e instituições privadas com e sem finalidade lucrativa, para a oferta de vagas na educação infantil

Segundo Kuhlmann (1998, p. 16), “As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito a história da infância, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.”, pois foi em função do trabalho feminino que as instituições de atendimento à criança pequena começaram a ser idealizadas e desenvolvidas. Com mães e familiares envolvidos nas relações de produção, as crianças não tinham um lugar seguro para serem cuidadas, e um menino na rua representava um “trombadinha”, um “menor infrator”. Com a “imagem do pobre como ameaça social a ser controlada” (KUHLMANN, 1998, p. 28) a assistência aflora seu papel social, com o atendimento de crianças para a solução em relação aos cuidados da infância.

Como as políticas públicas voltadas para a faixa etária de 0 a 3 anos eram escassas, o atendimento dessas crianças era realizado por meio de organizações da sociedade civil. Kuhlmann (1998, p. 183) salienta, ainda, que o atendimento ofertado pela sociedade às

crianças que frequentavam as creches filantrópicas, assistencialistas, era baseado em uma proposta de baixa qualidade para as crianças pobres.

Borghi, Adrião e Arelaro (2008) e Montañó (2005) informam que as instituições filantrópicas, conveniadas e confessionais, formaram-se para atender à demanda existente nos setores sociais excluídos. Sendo uma forma de suprir o vácuo que o Estado deixava nessa camada popular, no qual as mulheres estavam conquistando espaço no mercado de trabalho, enquanto a ditadura militar esvaziava-se.

Costa (2005, p.17) cita ainda que tais instituições, tendo surgido principalmente nos anos de 1970 e 1980, tiveram duas vertentes distintas de motivações para sua formação.

Foram elas:

Por um lado, o forte discurso antiescolar, amparado em toda uma avalanche de análises que caracterizavam os sistemas educacionais, sobretudo como aparelho de dominação social e reprodução do *status quo*. [...] Por outro lado, agências internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), associações religiosas, entidades filantrópicas e agências internacionais a máquinas estatais estimulavam um certo tipo de comunitarismo como forma de expandir o atendimento educacional a setores sociais excluídos do acesso a ele.

Dessa forma, entende-se que, nas décadas de 70/80, o surgimento do terceiro setor em torno da assistência a faixa etária de 0 a 3 anos dispunha de um discurso forte para justificá-lo, principalmente quando se vinculava à “supremacia da gestão local, da participação comunitária”, na qual a democracia seria exercida por meio da participação popular direta (Costa, 2005, p.17). Entretanto, ao discutir a oferta de vagas em creches não-estatais conveniadas/financiadas pelo poder público, pelo viés das posições de esquerda ou direita, Gouveia (2009, p. 46) afirma que

Subvencionar entidades comunitárias tem sido uma estratégia de ampliação de vagas utilizada por governos de todos os matizes partidários no Brasil. Ainda que à esquerda do espectro político tal prática seja adotada, compreende-se aqui que essa estratégia corresponde a uma tese de direita, pois, em geral, está associada à falta de recursos para o provimento direto das vagas em estabelecimentos públicos. Na literatura recente ou nas experiências divulgadas, não foram encontrados argumentos quanto à pertinência da realização de convênios por razões pedagógicas ou de estratégia de autogestão comunitária, argumentos esses que poderiam aproximar-se de teses desestatizantes à esquerda.

Como já destacado antes, atualmente, diversas pesquisas realizadas por Cruz (2001) em Fortaleza – Ceará, Tomazzetti (1997) em Santa Maria – Rio Grande do Sul, Bento e Meneghel (2003) em Blumenau – Santa Catarina, Susin (2008) em Porto Alegre – Rio Grande do Sul, Costa (2005) Rio de Janeiro, Domiciano (2009) – Em Piracicaba – São Paulo,

demonstram que, em todo o país, o atendimento da primeira infância ainda continua sendo realizado por instituições do terceiro setor, sendo constatáveis convênios entre o poder público e instituições privadas de educação infantil que apresentam fragilidades diversas – desde a infra-estrutura até condições de trabalho –, interferindo, assim, na qualidade do atendimento (BORGHI, 2009). Yaslle (2011, p. 221), em uma pesquisa no município de Assis, pôde concluir que

A idealização da qualidade dos serviços prestados pelas instituições filantrópicas tem representado uma verdadeira *utopia*. São instituições que mantêm seu sentido caritativo, nas quais a *melhoria* desses serviços significa a *quantidade* de crianças atendidas às custas de um número insuficiente de funcionários, dos baixos salários pagos a elas e do abusivo período de trabalho diário.

Assim, percebemos que não somente o atendimento à primeira infância através do terceiro setor e os convênios públicos com essas entidades se mantiveram até a atualidade, mas também se perpetuou a precariedade do atendimento destas instituições.

No estado de São Paulo, especificamente, a pesquisa coordenada por Adrião et. al (2009a) evidenciou um aumento no número de parcerias público-privadas com instituições sem fins lucrativos, constatando a realização de parcerias entre o poder público e instituições *strito sensu*, para o atendimento da educação infantil. Sobre esta segunda modalidade de parceria, foram e ainda estão sendo realizados estudos de caso (DOMICIANO, 2009; OLIVEIRA, 2013; COSTA, 2011), por tratar-se de uma nova configuração de parcerias dentro da área educacional.

Pela trajetória histórica das parcerias público-privadas na educação infantil de primeiro ciclo no Brasil, entende-se que os convênios/parcerias realizados no âmbito público-privado constitui-se como uma construção cultural e histórica ligada ao assistencialismo, porém defendemos, como Borghi (2009), que há uma distinção entre a ausência histórica do Estado que deu espaço a proliferação dos convênios e o momento atual, em que há uma efetiva política de responsabilização da esfera privada pela oferta de educação infantil, a partir da subvenção pública não só às instituições sem fins lucrativos, mas também às instituições privadas com finalidade lucrativa.

3. CARACTERIZANDO O MUNICÍPIO E SEU PROGRAMA DE AUXÍLIO-CRECHE

Neste capítulo, ilustramos um breve histórico da formação do município de Araras, atentando-nos, de forma especial, para a área educacional. Em seguida, buscamos caracterizar o Programa Pró-Creche, foco deste estudo.

3.1 Um pouco sobre a cidade de Araras

O primeiro registro do povoado da cidade de Araras

foi em 1818, através de uma sesmária de léguas e meia, em terras pertencentes ao município de Limeira. Em 1862, o proprietário da sesmária erguia a primeira capela de Nossa Senhora do Patrocínio das Araras, rodeada de algumas casas.

Formou-se, então, o povoado de Nossa Senhora do Patrocínio. Em 1871, este povoado “foi elevado a categoria de vila, passando a partir daquele momento a constituir um município, que já possuía mais cinco mil habitantes” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAS, 200-). Desse modo, em 2013, a cidade de Araras completou 142 anos de emancipação política.

A denominação da cidade deveu-se, como se faz sugerir, a quantidade inúmeras de araras que habitavam um dos ribeirões do município (MATTHIESEN, 1990, p. 6).

Os reconhecidos fundadores da cidade de Araras são: Bento de Lacerda Guimarães (Barão de Araras) e José de Lacerda Guimarães (Barão de Arary), os quais contavam com grandes fazendas para o cultivo de café na cidade. A produção dessa cultura era a principal responsável pelo progresso na região em 1877. Os trilhos da Companhia Paulista de Estrada de Ferro eram a fundamental forma de escoamento da produção agrícola da região e aceleravam ainda mais o progresso da cidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAS, 200-).

Por decorrência das lavouras de café, o município contava com um grande número de escravos, porém, por força do movimento abolicionista na cidade e na região, um mês antes do fim da escravatura ser decretada, Araras festejava o fim dela em seu território (MATTHIESEN, 1991, p. 63). Matthiesen (1991, p. 29) salienta que

[...] com a abolição da escravatura, a imigração italiana trouxe um novo impulso ao progresso geral do município, cuja população

duplicou [lê-se duplicou] durante o decênio de 1890-1900, de cinco a seis mil para dez ou doze mil pessoas.

Nessa época, cerca de 90% da população ararense era de famílias italianas; atualmente, estudos demonstram que cerca de 70% da população do município tenha descendência italiana (CÂMARA MUNICIPAL DE ARARAS, 200-).

No texto “Curiosidades de Araras”, disponível no sítio oficial da Câmara Municipal (200-), lê-se que

a história inicial de Araras pode ser dividida em dois períodos: o primeiro, quando das sesmarias surgiram as grandes fazendas de café, responsáveis pelo seu progresso inicial do local; e o segundo, quando os imigrantes, principalmente os italianos, aqui chegaram e incorporaram-se à vida econômica.

No campo político, Araras sofria com lutas que dividiam a população da cidade até 1947, não deixando que nenhuma pessoa se mantivesse à frente da prefeitura do município. Mas um “elemento natural”, a poeira, fez com que se unisse a população em torno de uma única causa, o calçamento das ruas, levando, assim, a um acordo político entre todos os partidos da cidade e a manutenção do professor José Paulino de Oliveira como prefeito do município em 1947 (MARÇAL, SOUZA, 1959, p. 16).

Mais de um século depois, a cidade recebia por duas vezes o título de “O Município de Maior Progresso no Brasil” –, em 1954 e 1955, pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM). Segundo Almeida (1959, p. 34), Araras tornou-se a cidade modelo pelo trabalho desenvolvido pelos prefeitos Hermínio Ometto e Francisco Graziano.

Atualmente, a cidade contém o maior entroncamento rodoviário da América Latina, entre as rodovias Anhanguera (SP-330), Bandeirantes (SP-348) e Washington Luiz (SP-310), ligando os maiores centros consumidores do Brasil e do Mercosul, o que a privilegia em seu desenvolvimento industrial e financeiro (CIDADES PAULISTAS.COM.BR, 2008).

Segundo dados do IBGE, a cidade de Araras, em 2010, contava com 118.843 habitantes, em seus 644.831 Km² de área territorial. Localizada a 170 quilômetros da capital do estado, sua distribuição econômica é baseada em 64% de serviços, 33% da indústria e 4% da agropecuária. Contando com o PIB *per capita* a preços correntes de R\$ 21.816,46, no ano 2010, e o IDH de 2000 com o índice de 0,828, o município ocupava no 145º lugar no ranking dos municípios do Brasil.

Atualmente, o município possui 170 bairros em toda sua extensão, contando com serviços essenciais de limpeza, coleta de lixo, coleta de entulho, água tratada, rede de esgoto

(com tratamento de cerca de 80% do esgoto produzido), proporcionando também 100% de asfalto na zona urbana (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAS, 200-).

O candidato a prefeito e seu vice, eleitos, por votação popular, para o mandato de 2009 a 2012, foram Pedro Eliseu Filho e Aguinaldo Píspico, do Partido Democratas (DEM). Entretanto, em julho de 2009, houve a cassação desse mandato por abuso de poder econômico e uso indevido dos meios de comunicação no período de campanha. O presidente da Câmara Municipal, Nelson Dimas Brambila do Partido dos Trabalhadores (PT), assumiu a prefeitura até a nova votação, quando foi eleito ao mesmo cargo. Ao final de 2012, Nelson Dimas Brambila recandidatou-se a prefeito, junto a seu vice Carlos Alberto Jacovetti, elegendo-se e assumindo novamente a prefeitura do município, por mais quatro anos, mantendo a mesma base partidária.

3.1.1 Construção histórica da educação no município

O primeiro colégio da cidade data de 1895, quando o Barão de Araras doou um prédio construído para ser uma Santa Casa para a congregação “Filhas de Maria Auxiliadora”. Atualmente, a escola privada denomina-se Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA), atendendo a alunos da educação infantil ao ensino médio (MATHIESEN, 1990, p.13).

Em 1902, foi inaugurada a primeira Escola de Trabalhadores Rurais, que “proporcionava o ensino agrícola com aulas teóricas e práticas de botânica, adubação, zootécnica, enxertia, etc.” (MATHIESEN, 1990, p. 13).

Em 1951, Araras foi incluída no plano quadrienal do Governo do Estado, para a construção da primeira Escola de Segundo Grau da cidade – o Colégio Estadual e Escola Normal “Dr. Cesário Coimbra”. Em 1955, a construção foi concluída. Para a época, o prédio era considerado “majestoso”, contendo “36 salas de aula, biblioteca, anfiteatro, salões e todos os requisitos de um prédio modelo, na altura dos maiores centro educacionais” (MARÇAL, SOUZA, 1959, p. 32). Hoje, a escola continua em funcionamento, sendo a maior de ensino médio do município.

“Em 1954 um grande passo foi dado para o desenvolvimento da educação no município, nos referimos a Biblioteca Municipal “Martinico Prado”, o prédio foi doado por um influente casal da cidade”. Sob a responsabilidade do município, a biblioteca contava, em 1958, com 11.000 volumes e 25.000 consultas anuais (MARÇAL, SOUZA, 1959, p. 34).

Segundo Marçal e Souza (1959, p. 35), no ano de 1954, Araras possuía

Um Colégio Estadual e Escola Normal, cinco Grupos Escolares, uma Escola de Comércio, uma Escola Profissional Feminina, um curso primário dirigido por Irmãs Salesianas e quarenta e uma escolas isoladas rurais. A frequência desses estabelecimento de ensino, durante aquele ano, superou de muito a casa de 5.000 alunos [...]

Em 1955, foi inaugurado o primeiro parque infantil, doado para o município por uma grande usina de cana de açúcar instalada na cidade. Foi considerado, à época, um prédio modelo, com sala para professores, gabinete médico e dentário, copa, cozinha, refeitório, corredores amplos, biblioteca, palco ao ar livre, piscinas, vestiário, *playground*, quadras, campo de futebol e projetor cinematográfico (MARÇAL; SOUZA, 1959). Segundo Marçal e Souza (1959, p. 37), “Araras passou a figurar, com essa aquisição, o ról das cidades que têm, com a infância, todo carinho e cuidado”.

Já possuindo, desde 1944, a Escola Técnica de Comércio de Araras, o município veio completar seu campo educacional, em 1974, com duas instituições privadas de ensino superior, que se mantêm até hoje no município.

Dessa maneira, atualmente, o município de Araras conta com escolas municipais de educação infantil, escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e educação de jovens e adultos, escolas estaduais de ensino médio e profissionalizante, além de escolas federais de ensino superior, sendo que todos os níveis de ensino aqui destacados também possuem escolas privadas.

3.2 A educação infantil

A creche, no município de Araras, deixou de ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Ação e Inclusão Social, para ser integrada à Secretaria Municipal de Educação, em 1996 (OLIVEIRA, 2010, p. 53), mas, segundo a diretora da EM (2012), somente em 1999 se iniciaram o estudo e a aplicação da proposta do Referencial Nacional da Educação Infantil nas creches do município.

O quadro a seguir demonstra a evolução das matrículas na educação infantil do município.

Quadro 7: Matrículas na educação infantil no município de Araras (2000-2012)

ANO	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
	R.M*	R.E**	R.P***	R.M	R.E	R.P
2000	454	0	0	4789	0	215
2001	473	0	31	4828	0	239
2002	1050	0	33	4415	0	214

2003	1013	0	60	4357	0	216
2004	1053	0	68	4104	0	210
2005	1307	0	12	4221	0	187
2006	1432	0	23	3904	0	219
2007	1438	0	248	2635	0	243
2008	1730	0	378	2375	0	299
2009	1518	0	356	2548	0	373
2010	1425	0	530	2402	0	413
2011	1390	0	831	2429	0	390
2012	1407	0	900	2775	0	347

Fonte: Censo Escolar.

*Rede Municipal

**Rede Estadual

***Rede Privada

De acordo com os dados do censo escolar, no ano de 2012, as creches municipais atenderam a 1407 crianças. Contudo, em entrevista aos sujeitos da SME, obtivemos a informação de que, no mesmo ano, as instituições que atendem a alunos de 0 a 3 anos, no município, em verdade, conseguiram abarcar apenas a quantidade média de 650 crianças. Segundo a Seção de Coordenadoria de Educação Infantil, as matrículas elencadas no quadro como creche da rede municipal correspondem aos alunos de 0 a 3 anos, 11 meses e 29 dias, entretanto os alunos maiores de 3 anos já não frequentam as creches municipais de Araras; somente as pré-escolas. Desse modo, pode-se supor que, cerca de 40% das matrículas elencadas na primeira coluna, sejam de crianças de até três anos, ou seja, berçário I e II e maternal I, atendidos nas creches municipais e o restante, formados por alunos do maternal II (3 a 4 anos), atendidos nas pré-escolas municipais.

Outro item demonstrado no gráfico refere-se ao expressivo aumento no número de matrículas em creches privadas, a partir de 2006. Houve um aumento de 3913% no número de matrículas de 2006 a 2012, saindo de 23 registros para 900. No período de execução do PPC (2009-2012), o aumento de matrículas, nas creches privadas, foi de 252,8%, ou seja, de 2009 a 2012, 544 novas matrículas foram abertas na rede privada de creches de 0 a 3 anos.

Em relação a pré-escola municipal, depreendemos, do quadro 7, um decréscimo no número de atendimentos a partir do ano de 2006; isso se deve à Lei nº 11.271, de 06 de fevereiro de 2006, que define que o ensino fundamental se inicia aos 6 anos de idade; a partir da vigência dessa lei, os alunos de 6 anos, que integravam a educação infantil, começaram a pertencer ao ensino fundamental. No município de Araras, os alunos de 6 anos de idade mudaram de etapa de ensino, como determina a lei, porém continuaram dentro das mesmas escolas, ou seja, as pré-escolas, que atendiam a alunos de 4 a 6 anos, tornaram-se escolas de educação infantil e ensino fundamental, e continuaram atendendo aos alunos da mesma faixa etária. Dessa forma, como não houve ampliação das unidades, o número de alunos da pré-

escola atendidos dentro rede municipal diminuiu, o que ocasionou o fenômeno observado no quadro 7.

Após 2008, vemos, no mesmo quadro, que o número de matrículas, nas pré-escolas municipais, apresenta um irregular crescimento, isto se deve às ações da SME na reorganização das escolas municipais e estaduais na cidade. Segundo o ex-secretário municipal da educação entrevistado, estão sendo desenvolvidas duas principais ações para aumentar o número de atendimentos no segundo ciclo da educação infantil: primeiro, criar vagas de primeiro ano de ensino fundamental nas escolas estaduais que possuem salas ociosas; segundo, enviar alunos de quintos anos da rede municipal para a rede estadual que possuir vagas, substituindo essa vaga de quinto ano por uma de primeiro ano dentro da rede municipal. Com essas duas principais ações, seria possível, segundo o entrevistado, retirar alunos do primeiro ano do ensino fundamental das pré-escolas, enviando-os para as escolas estaduais ou municipais reorganizadas, devolvendo, assim, o espaço das pré-escolas para alunos que pertencerem realmente a essa etapa escolar.

O quadro a seguir tem a intenção de demonstrar o número de estabelecimentos de educação infantil do município de Araras, tanto da rede municipal quanto nas redes estaduais e privadas.

Quadro 8: Estabelecimentos de educação infantil em Araras (2000-2010)

Ano	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
	R.M	R.E	R.P	R.M	R.E	R.P
2000	6	0	0	14	0	3
2001	6	0	1	14	0	4
2002	17	0	1	14	0	4
2003	17	0	2	14	0	4
2004	17	0	2	14	0	4
2005	20	0	1	16	0	5
2006	24	0	2	19	0	4
2007	23	-	-	18	-	-
2008	22	-	-	17	-	-
2009	21	-	-	16	-	-
2010	21	-	-	16	-	-

Fonte: 2000 – 2006 Edudatabrasil; 2007 – 2010 IDE (Indicadores Demográficos e Educacionais) INEP/MEC

Destacamos que a base de dados do IDE, utilizada nesse quadro, a partir de 2007, não disponibiliza a quantidade de estabelecimento da rede estadual e privada de educação infantil em Araras no período de 2007 a 2010; por tal contratempo, há uma lacuna nestes espaços.

Nesse quadro, observamos o mesmo fenômeno que havia no anterior: a maioria dos estabelecimentos elencados como creche são considerados pré-escolas, no município,

atendendo a alunos a partir de 3. Assim, o município considera ter um número menor de creches do que elencado nesse quadro, como relatado pela diretora de coordenadoria de educação infantil (2012) da SME:

nós tínhamos somente 6 unidades escolares de 0 a 3 anos, até o ano de 2010. A partir daí é que começaram as construções”, a secretária municipal de educação afirma que em 2013 a SME: “contava com nove instituições municipais de creche, sendo que três foram inauguradas em 2012.

Das três novas instituições inauguradas no ano de 2012, duas tiveram recursos federais, por meio do “Pró-infância”²¹ e uma foi financiada privadamente por uma empresa multinacional instalada no município. No ano de 2013, estão sendo construídas mais duas instituições educacionais, para o atendimento de alunos de 0 a 3 anos com recursos estaduais através do programa “Creche Escola”²². Outras três creches estão programadas no município, duas com recursos federais e uma com recurso estadual. Calcula-se que, com as novas unidades de creche municipal, a perspectiva é de mais que dobrar o tamanho da rede municipal de atendimento de alunos de 0 a 3 anos no município, saindo de 6 escolas em 2010 para 14 unidades ao fim das obras.

Como se pode observar no quadro 8, a rede municipal de pré-escolas apresentou um aumento de 2 unidades dos anos de 2010 a 2012. De acordo com informações da SME, não há construções em andamento, nem planejamento de futuras instalações de novas unidades escolares para a faixa etária de 4 e 5 anos. Ainda, segundo informações coletadas na SME, no ano de 2013, a SME começou a enfrentar um problema de demanda de vagas na pré-escola, pois o município começou a não ter estrutura para abarcar todas as vagas solicitadas pela população, principalmente no que se refere ao Maternal II (3 a 4 anos), ou seja, a alunos que acabaram de sair da creche e procuram vaga na pré-escola para prosseguir no ambiente escolar. O ex-secretário municipal de educação entrevistado (2012), refere-se a esse fenômeno como um “afunilamento” na rede municipal, em que a rede de creches expande-se (com

²¹ O Pró-infância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – foi criado, pelo Governo Federal, em abril de 2007, por meio da Resolução nº 6, de 24. O programa do ministério da educação é parte das ações de seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu objetivo promulgado é a prestação de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando à garantia do acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

²² O Programa Creche Escola é uma parceria entre a secretaria de Estado da Educação e de Desenvolvimento Social, que objetiva destinar recursos para construções, reformas, ampliações e aquisições de equipamentos para as creches municipais. Instituída pelo Decreto nº 57.367, 26/09/2011 e Resolução Conjunta SEE/Seds, Nº 001, de 06/10/2011, “prevê investimento de cerca de R\$ 1 bilhão até 2014 para implantação de 1 mil creches no Estado de São Paulo”.

auxílio do PPC) e a pré-escola continua estática. Desse modo, quando a criança termina o primeiro ciclo da educação infantil, temporariamente não lhe é possibilitada a oportunidade de continuar sua trajetória escolar, pois a quantidade de vagas ofertada no próximo ciclo não é capaz de abranger todos os alunos que já estavam dentro da rede.

Com a expressiva ampliação da rede municipal, que atende aos alunos do primeiro ciclo da educação infantil, o crescimento do número de bolsas concedidas pelo PPC, a obrigatoriedade do ensino a partir de 4 anos, imposta pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, dando o prazo de até 2016 para os municípios garantirem a inclusão dessas crianças na escola pública e sem a ampliação de unidades municipais de educação de 3 a 5 anos, a rede municipal de pré-escolas está à beira de um colapso. Alguns membros da SME acreditam que, caso a situação das pré-escolas continue estagnada, no futuro, o Programa Pró-Creche, que atualmente permite o atendimento de crianças de até 3 anos de idade, pode vir a estender-se para a pré-escola.

A seguir, dispomos um quadro que demonstra o número de matrículas consideradas no Fundeb para repasse de recursos.

Quadro 9: Números de matrículas da educação básica, consideradas no Fundeb, baseada no censo do ano anterior

Ano	Municipal				Conveniada				Estimativa de Receitas do FUNDEB
	Creche integral	Creche parcial	Pré-escola integral	Pré-escola parcial	Creche integral	Creche parcial	Pré-escola integral	Pré-escola parcial	
2007	476,7		1.301,3		Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	15.099.564,73
2008	498,7	460	812,0	1.567,3	-	18,7	-	-	22.308.414,66
2009	1006	724	665	1.710	-	-	-	-	28.249.856,96
2010	860	658	775	1.782	62	17	-	-	28.560.632,00
2011	813	612	717	1.715	62	29	-	-	32.369.426,78
2012	846	544	723	1.706	295	50	0	0	42.285.088,43
2013	818	591	708	1.696	571	142	28	112	39.628.337,63

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados do FUNDEB.

Como salientado acima, a SME declara atender em média a 650 crianças de 0 a 3 anos, na rede municipal, no ano de 2012; a maioria massacrante delas, em tempo integral. Dessa forma, entendemos que, assim como destacado no quadro “Matrículas na educação infantil no município de Araras (2000-2012)”, o número de matrículas elencadas como creche, superior a 650 estão, em verdade, alocadas nas pré-escolas do município.

Entretanto o que nos chama a atenção, nesse quadro, é o aumento de número de matrículas em creches conveniadas consideradas para o repasse do Fundeb. Lembrando que,

no art. 8º do capítulo III, que trata da distribuição dos recursos da lei do Fundeb, pode-se ler que:

§ 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas: [\(Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012\)](#)

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

§ 3º Será admitido, até 31 de dezembro de 2016, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder público e que atendam a crianças de quatro e cinco anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 606, de 2013\)](#) (BRASIL, 2007, art.8).

Dessa forma, o Fundeb admite que seus recursos sejam destinados a instituições que atendam a alunos de 0 a 3 anos (sem prazo de término) e de 4 a 5 anos (de 2013 a 2016), sem finalidade lucrativa, parceiras do poder público. Entretanto, se tais parceiras objetivarem ao lucro com sua atuação, não é possível, para o poder público, obter recursos do Fundeb para a parceria.

No município, há um convênio com uma associação comunitária, chamado “Associação das Damas de Caridade São Vicente de Paula”, que atende a cerca de 80 crianças de 0 a 3 anos em período integral, e é conveniada com a SME, desde 2009. Importa ressaltar que esse convênio não faz parte do Programa Pró-Creche do município. Adiante, explanaremos mais detalhadamente sobre ele. Com esse convênio, de 2010 a 2013, o Fundeb repassou recursos para suas matrículas. Entretanto percebemos que, segundo o quadro nos anos de 2012 e 2013, há um acréscimo no número de matrículas em creches conveniadas com a SME, porém a Associação das Damas de Caridade não ampliou seu convênio ou seu número de atendimentos²³, e não houve novos convênios no município com creches sem fins lucrativos, de acordo com informações da SME e da própria instituição.

Como supracitado, o Fundeb voltou a autorizar que, de 2013 a 2016, matrículas na educação infantil de 4 a 5 anos, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, também possam receber recursos do fundo. Como podemos perceber no gráfico, o município de Araras já faz uso dessa autorização e, em 2013, 140 novas matrículas foram incluídas no Fundeb nessa modalidade.

²³ Mantendo-se o número de 80 crianças atendidas na Associação Damas da Caridade, o aumento no número de matrículas em creche conveniadas com a SME no ano de 2012 foi de 265 e, em 2013, foi de 633, em comparação aos anos de 2010 e 2011.

Porém, assim como aconteceu com a creche, não houve novos convênios no município, mas uma ampliação do PPC com instituições lucrativas. Revelando, portanto, certa incoerência no uso de recursos públicos advindos do Fundeb.

O quadro abaixo apresenta as instituições de educação infantil consideradas, pelo Fundeb, como conveniadas com o poder público do ano de 2010 a 2013.

Quadro 10: Instituições de educação infantil conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb no município de Araras

Entidade	Segmento de ensino	Nº de alunos	Categoria	Conveniada
2010				
Associação Damas de Caridade São Vicente De Paulo	Creche em tempo integral - conveniada	62	Comunitária	Municipal
Instituto Nossa Senhora Auxiliadora	Creche em tempo parcial - conveniada	17	Filantrópica	Municipal
2011				
Associação Damas de Caridade São Vicente De Paulo	Creche em tempo integral - conveniada	62	Comunitária	Municipal
Centro Estim Reab Educ Neuro José Canzi Junior	Educação especial conveniada - pré-escola	3	Comunitária	Estadual e municipal
Instituto Nossa Senhora Auxiliadora	Creche em tempo parcial - conveniada	29	Filantrópica	Municipal
2012				
Escola de Educação Infantil Cata-Vento	Creche tempo integral - conveniada	58	Comunitária	Municipal
Escola de Educação Infantil Cata-Vento	Creche tempo parcial - conveniada	28	Comunitária	Municipal
Escola de Educação Infantil Cata-Vento	Pré-escola tempo parcial - conveniada	05	Comunitária	Municipal
Associação Damas de Caridade São Vicente De Paulo	Creche em tempo integral - conveniada	58	Comunitária	Municipal
Associação Damas de Caridade São Vicente De Paulo	Pré-escola em tempo integral - conveniada	29	Comunitária	Municipal
Colégio Dentinho	Creche tempo integral - conveniada	111	Comunitária	Municipal
Colégio Dentinho	Creche tempo parcial - conveniada	22	Comunitária	Municipal
Colégio Dentinho	Pré-escola tempo parcial - conveniada	44	Comunitária	Municipal
Escola Infantil Primeiros Passos	Creche tempo integral - conveniada	68	Comunitária	Municipal
2013				
Escola de Educação Infantil Cata-Vento	Creche tempo integral - conveniada	74	Comunitária	Municipal
Escola de Educação Infantil Cata-Vento	Creche tempo parcial - conveniada	57	Comunitária	Municipal
Escola de Educação Infantil Cata-Vento	Pré-escola tempo parcial - conveniada	07	Comunitária	Municipal
Associação Damas de Caridade São Vicente De Paulo	Creche em tempo integral - conveniada	70	Comunitária	Municipal
Associação Damas de Caridade São Vicente De Paulo	Pré-escola em tempo integral - conveniada	17	Comunitária	Municipal
Colégio Dentinho	Creche tempo integral - conveniada	102	Comunitária	Municipal

Colégio Dentinho	Creche tempo parcial - conveniada	23	Comunitária	Municipal
Colégio Dentinho	Pré-escola tempo parcial - conveniada	38	Comunitária	Municipal
Escola de Educação Infantil Elefantinho Azul	Creche tempo integral - conveniada	142	Comunitária	Municipal
Escola de Educação Infantil Elefantinho Azul	Pré-escola tempo integral - conveniada	4	Comunitária	Municipal
Instituto Nossa Senhora Auxiliadora	Creche em tempo parcial - conveniada	62	Filantrópica	Estadual e municipal
Instituto Nossa Senhora Auxiliadora	Pré-escola em tempo parcial - conveniada	67	Filantrópica	Estadual e municipal
Escola Infantil Primeiros Passos	Creche Tempo Integral - Conveniada	73	Comunitária	Municipal
Berçário e Escola Infantil Turminha do Vaga-Lume	Creche Tempo Integral - Conveniada	110	Comunitária	Municipal
Berçário e Escola Infantil Turminha do Vaga-Lume	Pré-Escola Tempo Integral - Conveniada	7	Comunitária	Municipal

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelo sitio do Fundeb.

Segundo a SME de Araras, em contatos telefônicos, e segundo o ex-secretário de educação do município, criador do PL que institui o PPC, o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA)²⁴, na prática, não possui convênio com a SME²⁵, porém, como podemos ver por esse quadro há matrículas nesta instituição sendo contabilizadas no repasse dos recursos do Fundeb.

Outro fato importante demonstrado no quadro 10, que explica o aumento no número de matrículas conveniadas com o poder público municipal consideradas no Fundeb salientadas no quadro 9, é que, a partir de 2012, escolas de educação infantil particulares

²⁴ No sítio da instituição, ela se define da seguinte forma: “O Instituto Nossa Senhora Auxiliadora é uma associação civil e religiosa, de natureza confessional, beneficente e filantrópica, de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos e lucrativos, constituído sob a inspiração dos ensinamentos e do carisma de São João Bosco e Santa Domingas Mazzarello. Pertence à Inspeção Santa Catarina de Sena, das FMA - Filhas de Maria Auxiliadora, responsável por dez colégios e inúmeras obras sociais no Estado de São Paulo. Foi fundado no dia 29 de janeiro de 1895, pelas Irmãs Salesianas, e desde então vem se preocupando com a formação de crianças, adolescentes e jovens, seguindo os ensinamentos de seus antecessores”.

²⁵ Trechos da entrevista realizada com o ex-secretário de educação que criou o projeto de lei que institui o PPC demonstram que no município de Araras não há convênio com creches filantrópicas, como o INSA, para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos: “Eu estou defendendo o PPC para ele continuar com instituições filantrópicas, que é uma bandeira que eu vou estar defendendo muito. Tenho conversado muito com as instituições filantrópicas para que este serviço se estenda para as instituições filantrópicas, se nós conseguirmos, eu estou lutando para que cada creche filantrópica tenha no mínimo 50 vagas particulares, isso vai dar um aumento de mais de 200 vagas na cidade, e para estas vagas nós teríamos dinheiro do Fundeb. [...] Tenho procurado os Canossianos, que são parceiros desde 1995 na questão dos Conselhos Tutelares, tenho procurado os Salesianos [INSA], e algumas igrejas evangélicas também, no sentido de fazer com que este pessoal se organize e monte uma estrutura de atendimento da Educação Infantil e com repasse de recursos padronizados para que estas crianças sejam atendidas”. (EX-SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2012)

concessionárias do PPC começaram a ser elencadas no censo escolar como escolas de educação infantil comunitárias conveniadas com a prefeitura. Dessa forma, as vagas compradas pela SME das instituições particulares começaram a ser contabilizadas no Fundeb e, ele, por sua vez, passou a repassar recursos para essas matrículas. No ano de 2012, das 8 escolas particulares concessionárias do PPC, 3 foram elencadas no censo escolar como escolas de educação infantil comunitárias conveniadas com a SME – Escola de Educação Infantil Cata-Vento, Colégio Dentinho, Escola Infantil Primeiros Passos. No ano de 2013, esse número aumentou de 3 para 5 escolas, mantendo-se o mesmo número de escolas parceiras do PPC – Escola de Educação Infantil Cata-Vento, Colégio Dentinho, Escola Infantil Primeiros Passos, Escola de Educação Infantil Elefantinho Azul, Berçário e Escola Infantil Turminha do Vaga-Lume.

A legislação do Fundeb, em seu artigo 8º, é clara a quanto a destinação de seus recursos, a qual somente pode ser efetuada para instituições privadas de educação infantil, sem finalidade lucrativa, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com o poder público:

Art. 8º: A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.

§ 1º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no [inciso II do caput do art. 60 do ADCT](#), em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos.

§ 2º As instituições a que se refere o § 1º deste artigo deverão obrigatória e cumulativamente:

I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;

II - comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo;

III - assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;

IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;

V - ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

Não estando legalmente prevista, a vinculação de recursos do Fundo para parcerias do poder público com instituições particulares, ou seja, instituições que objetivam ao lucro, como é o caso das escolas parceiras do poder público através do PPC.

A SME, em diversas coordenadorias, ao ser questionada sobre a vinculação das escolas particulares concessionárias do Programa Pró-Creche, no censo escolar, como escolas privadas, sem finalidade lucrativa de caráter comunitário, conveniada com o poder público, responderam que estão averiguando tal informação, que não saberiam informar o motivo da vinculação e que voltariam a contatar a pesquisadora quando obtivessem uma resposta. De todo modo, até a elaboração da última escrita desta dissertação, a SME não entrou em contato com a pesquisadora, nem respondeu nossas tentativas de esclarecimentos. Assim como em outras pesquisas, encontramos a dificuldade de adquirir informações sobre os dados públicos, em especial, dados referentes às contas públicas e à origem de recursos (OLIVEIRA, 2013).

Esse ocultamento de informações suscita diversos questionamentos: a SME não tem conhecimento das informações solicitadas ou não está respeitando o princípio de que os dados públicos devem ser fornecidos ao contribuinte? Como é possível uma SME, que controla toda a rede de educação infantil do município, não saber esclarecer as informações que ela mesma fornece aos órgãos federais? Quais são as irregularidades que levam tal secretaria a não fornecer as informações solicitadas? Há repasse do Fundeb para as creches concessionárias, o que descumpra a legislação vigente? Se não há repasse do Fundo para o Programa Pró-Creche, por que se vêm manipulando os dados fornecidos ao Censo escolar progressivamente, elencando as creches particulares concessionárias, como creches conveniadas sem fins lucrativos?

3.3 Breve apresentação da “Associação das Damas de Caridade São Vicente de Paula”

A Associação das Damas de Caridade São Vicente de Paulo existe desde 26 de julho de 1959. É formada, como já diz o nome, pelas “damas de caridade” do município de Araras, ou seja, senhoras que trabalham voluntariamente para manter a obra social com crianças da primeira infância. O papel delas, dentro da associação, é realizar campanhas para arrecadar dinheiro e tomar decisões dentro da instituição. Desde sua fundação, foi criada para atender a alunos da primeira infância no município; dessa forma, sua estrutura física é adequada para a faixa etária.

Possuía convênio com a Prefeitura de Araras, por intermédio da Secretaria Municipal de Ação e Inclusão Social, até o ano de 2008; em 2009, passou a firmar convênio com a SME. Mesmo a SME tendo absorvido as creches em sua administração em 1996, foi só em 2009 que a Associação Damas de Caridade São Vicente de Paulo passou a firmar convênio com ela no lugar da Secretaria Municipal de Ação e Inclusão Social.

No convênio com a ação e a inclusão social, a associação recebia, no ano de 2007/2008, uma subvenção mensal pelos trabalhos desenvolvidos no valor de R\$ 2.000,00 do poder público municipal e R\$1.300,00 do Governo Federal. Contando também com outras subvenções municipais, como a descrita na Lei nº 3.967, de 05 de março de 2007, que autoriza o poder executivo municipal a transferir recurso financeiro à associação no valor de R\$ 30.000,00, que seria destinado à implantação dos equipamentos contra incêndios, exigidos pelo Corpo de Bombeiros, bem como à aquisição de equipamentos dentários.

A 30 de dezembro de 2008, foi firmado o convênio entre a instituição e a SME, encerrando-se assim o convênio com a ação e inclusão social. Na lei nº. 4.300, de 30 de novembro de 2009, foi determinada a subvenção que seria destinada a Associação:

Art. 4º) – O repasse da subvenção de que trata o art. 1º, será de R\$ 86,00 (oitenta e seis reais) mensais, por aluno, até o limite de 80 (oitenta) alunos matriculados, perfazendo o total mensal de R\$ 6.880,00 (seis mil, oitocentos e oitenta reais)

Parágrafo único – O valor estabelecido neste artigo será corrigido anualmente, pelo IPCA-E (Índice de Preços ao Consumidor Amplo – Especial), ou outro que venha a ser instituído em substituição a este.

Padronizando a quantidade de alunos da escola incluídos no convênio, a diretora da Associação, que trabalha na escola há mais de 25 anos, salienta que a instituição comportaria um número maior de alunos, porém, como a instituição recebe subvenção pública de 80 crianças, ela somente atende a essa quantidade de alunos.

Além do valor de repasse determinado pela lei nº. 4.300, a SME disponibiliza, para os trabalhos na Associação, três professoras, sendo duas no período da manhã e uma no período da tarde, uma dentista e alimentação. Além desses profissionais da prefeitura, a Associação contrata mais 12 pessoas para os trabalhos na instituição.

É importante ressaltar que essa entidade não faz parte do PPC. Quando se firmou o convênio, em 2009, a SME ofereceu a opção de a associação ser incluída no Programa, porém ela não aceitou, pois sua autonomia seria reduzida por alguns itens, tal como a escolha dos

alunos que se matriculam na instituição, o horário de funcionamento e o período de férias²⁶ – no PPC, quem determinaria esses fatores é o poder público e, no caso do convênio, a instituição fica livre para realizar tais escolhas. Segundo relatado pela diretora pedagógica da instituição, em conversa informal, tempos depois, a associação julgou melhor se associar ao PPC, porém, ao procurar a SME, esta negou sua participação, justificando que as matrículas da Associação são cadastradas e recebem recursos do Fundeb, não podendo, por isso, associar-se ao PPC.

3.4 O Programa Pró-Creche

O PPC é uma parceria entre o poder público municipal e escolas particulares de educação infantil, na qual o município compra vagas das escolas particulares para alunos de 0 a 3 anos que não a encontram na rede municipal. Esse programa é regido pela lei municipal nº 4.269 de 30 de julho de 2009, que institui o programa de auxílio-creche às crianças não atendidas na rede municipal de ensino (creches) no município de Araras. Posteriormente, essa lei foi alterada pela nº 4.530 de 18 de maio de 2012, que aumenta o percentual de 3% para 5% do recurso da SME vinculado ao PPC. A 4 de agosto de 2009, foi publicado, no diário oficial do município, o Decreto nº 5.678, que regulamenta o programa auxílio-creche. Ambas foram publicadas dentro do governo do atual prefeito do município.

Segundo o ex-secretário municipal de educação, criador do PL do PPC (2012), o programa foi inspirado em um similar do município vizinho:

Nós ficamos sabendo que em Limeira existia um projeto que nós estávamos pensando em fazer em Araras, onde a cidade tem uma demanda reprimida muito grande de creche e o município de Araras oferecia em 2009 cerca de 420 vagas somente, para crianças de 0 a 3 anos, uma quantidade muito pequena de vagas para o tamanho do município com quase 120 mil habitantes, nós estávamos no mesmo patamar que cidades pequenas, como Cordeirópolis, Leme, Conchal, ou seja, a cidade estava oferecendo muito pouco a população e nisso

²⁶ Os pais passam por duas triagens, na instituição, para conseguirem ou não uma vaga. A escola matricula, na maioria das vezes, aquelas crianças que necessitam da vaga por motivo de trabalho dos pais. A Associação funciona das 7h às 17h30, assim como as escolas da rede municipal de creche, mas é regida por calendário diverso da rede no número de dias letivos – a Associação executa os 200 dias letivos determinados pela legislação, mantendo as férias de julho e de dezembro/janeiro, enquanto a rede municipal de creche mantém seu atendimento aos alunos nos períodos de férias. Outro ponto em que esta difere daquela reside em funcionamento durante os feriados: quando os há no início ou término da semana, a Associação não trabalha nos intervalos entre o final de semana e o feriado, já, na rede municipal, há aulas ou não em tais datas, a depender da decisão do prefeito municipal.

nós já fizemos a indicação. Fomos buscar o projeto em Limeira em meados de fevereiro e já encaminhamos a documentação para o prefeito em exercício na época, o mesmo ficou interessado em todo o projeto, mas não aplicou e não desenvolveu o projeto. Quando em sua cassação em julho de 2009, o prefeito interino que era o presidente da Câmara, assumiu a prefeitura e já 15 dias depois mandou o projeto para Câmara, para ser aprovado por nós. Para nós foi uma satisfação muito grande, porque nós estávamos vendo uma solução com custo benefício muito grande para população, com benefício muito maior que o custo e nós iríamos poder resolver um problema que vem de longa data dentro do município.

O problema da desproporcionalidade do número de vagas em creche que a prefeitura oferecia à população já decorria de anos anteriores a 2009; prova disso é o fato de que, em 2004, foi aberto um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre a prefeitura municipal de Araras e o Ministério Público, para solucionar o problema da demanda de vagas em creche. Nesse termo, a prefeitura comprometeu-se a realizar, até julho de 2005, as seguintes obras para atender a demanda levantada pelo Ministério Público, que era de 705 novas vagas:

- Reformar, ampliar e adequar 3 unidades escolares; e
- Construir 3 unidades escolares.

Sendo a SME obrigada a comunicar o Ministério Público, ao final de cada obra, a oferta de novas vagas. Caso ainda houvesse necessidade de criação de novas vagas na educação infantil de primeiro ciclo após essa data, a prefeitura ficaria obrigada a apresentar, ao Ministério Público, “proposta de novo compromisso de ajustamento para acooamodaçãõ exclusiva da demanda excedente”. O não cumprimento desse termo implicaria no pagamento de “4 (quatro) UFESPS (Unidade Fiscal do Estado de São Paulo), por cada vaga não criada e por cada dia de atraso” (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2004, p. 810).

O prefeito do mandato de 2004-2008 descumpriu, injustificadamente, o termo de compromisso e, em setembro de 2009, foi firmado um “Termo de Novação de Compromisso de Ajustamento de Conduta”, com a nova administração. Esse termo determinava o prazo de dezembro de 2012, para que a prefeitura suprisse a necessidade de vagas do primeiro ciclo da educação infantil; para isso, ela deveria:

- Construir 4 unidades escolares; e
- Reformar, com ampliação e adequação, 3 unidades escolares.

A obrigatoriedade de reportar-se ao Ministério ao fim dos prazos estipulados para cada obra e a penalidade do descumprimento dos prazos continuavam as mesmas do Termo anterior. Se, em dezembro de 2012, após as obras realizadas, ainda houvesse necessidade de

ampliação da rede para o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos por ainda haver demanda, a prefeitura também deveria apresentar nova proposta de compromisso de ajustamento ao Ministério Público (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009, p. 1122-1127).

Segundo o ex-secretário da educação do município entrevistado (2012), o TAC é utilizado como uma das justificativas do PPC:

[...] justificamos o Projeto Pró-Creche neste sentido, que ele vem de maneira imediata oferecer vagas que a prefeitura não poderia proporcionar. Porque quando você vai construir uma escola, você demora um ano pelo menos, e aí você vai ter que a fila de espera, vai permanecer por um ano até você atender [...]. Então em cima desta avaliação do programa, nós verificamos que o Projeto Pró-Creche foi a melhor alternativa emergencial para a cidade oferecer vaga de creche com qualidade e ao mesmo tempo com rapidez para a população.

Um detalhe referente a esse período é que a lei que institui o PPC e o decreto que o regulamenta foram aprovados na câmara antes do prefeito assinar o “Termo de novação de compromisso de ajustamento de conduta”, no Ministério Público. Sendo que o PPC não estava dentro de nenhuma das atividades, que deveriam ser desenvolvidas pela prefeitura referidas nos TACs de 2004 e 2009.

De acordo com o mesmo entrevistado, a denominação Programa Pró-Creche foi inspirada no Programa Universidade para todos, ProUni²⁷. Realizado pelo Governo Federal, o ProUni também se materializa como uma política que concede bolsas de até 100% para os alunos, voltadas àqueles que desejam frequentar instituições privadas de educação superior e que satisfaçam diversos requisitos.

No Programa Pró-Creche, a família também deve atendê-los para a consecução da bolsa, quais sejam:

- I – estarem aguardando vagas na lista de espera de uma escola pública municipal;
- II- manterem residência no município de Araras;
- III- estarem empregados;
- IV – os pais desempregados também serão inserido no Programa de Auxílio-

²⁷ O Programa Universidade para todos – ProUni tem, como finalidade, a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal, em 2004 e institucionalizado pela Lei nº11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (BRASIL, 2008, s/p.)

creche, desde que fique constatado pela Secretaria Municipal de Ação e Inclusão social que estão desprovidos de recursos para cuidar de seus filhos de zero a três anos

Parágrafo único - A criança não poderá estar matriculada em escola pública ou privada durante o período de triagem ou matriculada, salvo os casos de transferência comprovada por mudança de endereço. (ARARAS, 2009, art. 4º)

Atendendo a esses pré-requisitos, a família tem a opção de aceitar ou não a vaga disponibilizada pela prefeitura em uma escola particular concessionária; caso ela não a aceite, ela pode continuar na fila de espera da instituição pública.

Para obter-se uma vaga no primeiro ciclo da educação infantil no município de Araras, a família deve procurar a creche mais próxima de sua residência, para realizar seu cadastro. Caso não haja vaga nessa escola, ela coloca o nome da criança na lista de espera, e a escola notifica a necessidade da vaga à SME. Se houver vaga em alguma instituição particular pertencente ao PPC, localizada na região da escola municipal procurada, ela é notificada pela SME, que encaminha a família para a escola particular do Programa. Assim como salientado, a família tem as opções de aceitar a vaga na instituição particular parceira ou de permanecer na fila de espera da instituição pública. Caso ela aceite preencher a vaga em uma instituição particular concessionária, não poderá escolher qual será essa instituição, pois isso é determinado de acordo com a proximidade da residência (assim como ocorre com a escola pública) ou/e pela SME (DIRETORA EM, 2013; DIRETORA DE COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2012).

3.4.1 Evolução do Programa

De acordo com o decreto nº 5.678, as instituições interessadas em serem parceiras da prefeitura, por meio do PPC, devem apresentar, na SME, no momento do cadastro, os seguintes documentos:

- a) Ato oficial do Sistema de Ensino no qual esteja vinculado, comprovando a autorização/reconhecimento da instituição;
- b) Auto de vistoria dos Bombeiros;
- c) Declaração Cadastral emitida pela Prefeitura Municipal de Araras;
- d) Licença de Funcionamento expedida pela Vigilância Sanitária ou documento equivalente;
- e) Comprovante de inscrição junto ao Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica;
- f) Certidão Negativa de Distribuições Cíveis da Instituição Nacional de Pessoa Jurídica;
- g) Certidão Negativa de Distribuições Criminais da instituição educacional e de seu responsável legal;
- h) Certidão negativa de Protesto da instituição educacional e de seu

responsável legal;

i) Certidão Negativa de Débito Municipal; FGTS; INSS e Federal (ARARAS, 2009, art. 2º)

Tendo visto esses documentos, o ex-secretário municipal da educação (2012) salienta que, no ano de 2009, ao dar início ao PPC, realizou-se um chamamento público, voltado para as creches privadas da cidade, convidando-as a participar do PPC. De todas as unidades do município, três escolas particulares manifestaram interesse, procuraram a SME e credenciaram-se. Segundo ele,

com o decorrer do tempo as entidades começaram a perceber que existia uma seriedade do governo neste sentido e desde o início eu disse isso, que nós estávamos implementando uma política pública e não política eleitoreira e hoje nós temos seis unidade.

O primeiro Termo de Concessão foi assinado cerca de um mês após a publicação da lei, com a EPI pesquisada neste estudo. A partir da primeira parceria, o Programa caminhou da seguinte forma até o ano de 2013.

Quadro 11: Evolução do PPC.

Ano	Número de instituições	Número de matrículas (Referente ao mês de dezembro)	Porcentagem do recurso da educação utilizada	Valor do repasse
2009	3	400	3%	R\$270,00
2010	4	400	3%	R\$270,00
2011	5	500	3%	R\$285,00
2012	8	700	5%	R\$304,35
2013	8	760	5%	R\$321,94

Fonte: Dados recolhidos em entrevistas na SME e publicações do sitio oficial da prefeitura.

O quadro demonstra que cerca de 760 vagas das escolas particulares de educação infantil foram compradas pelo poder público desde o ano de 2009. Como podemos observar, no quadro “Matrículas na educação infantil no município de Araras (2000-2012)”, desde a implementação do PPC, o número de matrículas na rede privada de creche cresceu 252,8%, ou seja, aumentou em 544 matrículas. Consideramos, então, que a rede privada de creche ampliou-se devido ao incentivo do poder público.

Como se observou no quadro 10, no ano de 2012, as escolas do PPC começaram a ser elencadas no censo escolar como comunitárias conveniadas com o poder público municipal, assim, essas vagas começaram a receber recursos do Fundeb. No mesmo ano, a porcentagem do recurso da SME destinado para o PPC aumentou. Assim nos questionamos: a porcentagem

do recurso da SME destinado para o PPC aumentou ou começaram a empregar os recursos advindos do Fundeb para esse programa?

Em relação ao valor de repasse que o poder público efetua para cada bolsa concedida em uma escola particular, obtivemos informações, nas instituições escolares parceiras pesquisadas, de que esse recurso, muitas vezes, não é suficiente para a manutenção do funcionamento da instituição, sendo necessário, em alguns momentos investimento de recursos próprios da instituição, para que a ela continue atendendo aos alunos. Entretanto, a julgar por esse quadro, no qual o número de parcerias e matrículas em escolas particulares concessionárias mantém-se em um patamar crescente, evidencia-se que o PPC proporciona lucro para a iniciativa privada, pois as instituições, por serem particulares, não funcionariam por filantropia ou com prejuízos financeiros.

Comparando o crescimento do número de vagas oferecidas pelo poder público em creches diretas e por meio de parcerias com creches particulares, de acordo com os dados recolhidos na SME, vemos que o número de novas vagas criadas na rede particular concessionária é superior quando comparado com o da rede pública. O PPC chega até mesmo a superar o número de matrículas oferecido na rede municipal direta. Como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 12: Crescimento das unidades e matrículas públicas e particulares concessionárias

Ano	Unidade da rede pública de Creche	Unidade de Creches particulares do PPC	Matrículas na rede pública de creches	Bolsas concedidas no PPC
2009	6	3	548	400
2010	6	4	494	400
2011	7	5	486	500
2012	9	8	731	700
2013	9	8	674	760

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados recolhidos em entrevistas na SME e publicações do sitio oficial do município de Araras.

Atentando para o crescimento do número de estabelecimentos da rede municipal de atendimento as crianças de primeira infância, vemos que, de 2009 para 2013, tivemos um aumento de 3 unidades, ou seja, a rede municipal de creche cresceu 50% nesses 4 anos, enquanto tivemos uma ampliação de 166% no número de concessões com escolas particulares vinculadas ao PPC no mesmo período. Dessa forma, vemos que a ampliação do número de escolas particulares concessionárias vinculadas ao PPC, no município, cresceu de forma mais rápida que rede municipal de creche.

Em relação ao número de matrículas, o quadro 12 demonstra que a quantidade de vagas concedidas no PPC cresceu 90%, de 2009 até 2013; já as matrículas da rede municipal de creche cresceram 23%, no mesmo período. Observamos, dessa forma, o mesmo fenômeno ocorrido com o número de estabelecimentos, em que houve um avanço maior na rede particular concessionário do que na rede pública. Em dois anos (2011 e 2013), o número de vagas compradas nas creches particulares concessionários para os alunos públicos superou o número de matrículas ofertadas na rede municipal de creche. Se levarmos em consideração o número de vagas subvencionadas pelo poder público, oferecidas pela Associação Damas da Caridade (80), mais as vagas compradas das instituições particulares concessionárias, veremos que, a partir de 2011, o número de vagas no primeiro ciclo de educação infantil oferecidas indiretamente manteve-se maior que o número de vagas oferecidas diretamente pelo poder público.

No ano de 2013, o atendimento público em creche na rede municipal de ensino representou 44,5% do total de vagas oferecidas pelo poder público nessa modalidade de ensino, sendo que as matrículas em creches privadas conveniadas (80) e particulares parcerias pelo PPC (760) representaram 55,5% do total de vagas oferecidas pelo poder público. Assim, observamos que a maioria das vagas em creches ofertadas a população, atualmente, no município de Araras, são compradas de escolas privadas pelo poder público, e não ofertadas diretamente na rede de ensino pública.

Outro dado interessante que esse quadro nos permite analisar refere-se à média do número de alunos atendidos por cada instituição. Na rede municipal de creche, podemos aferir que há uma média de 81 crianças por unidade escolar; já, nas unidades particulares concessionárias, esse número é de 95 crianças por estabelecimento – lembrando que, no município de Araras, somente há uma instituição particular concessionária que atende exclusivamente a alunos do PPC; o restante das 7 unidades atende a alunos do PPC e particulares. Dessa forma verificamos que uma unidade particular concessionária aglomera um maior número de alunos em seu espaço físico, quando comparada a uma unidade da rede pública.

3.4.2 Fila de espera por uma vaga em creche

Como destacado anteriormente, a justificativa principal para a criação do PPC refere-se à necessidade de criação de novas vagas na educação infantil de primeiro ciclo para a diminuição da fila de espera por essa etapa de ensino, pois o número de vagas disponibilizada pela prefeitura era desproporcional à demanda municipal. Abaixo, destacamos a evolução da

fila de espera por uma vaga nas escolas que atendem alunos de 0 a 3 anos de idade, segundo dados da SME de Araras.

Quadro 13: Evolução da fila de espera em creche no município.

Ano	Número de alunos na fila de espera
2008	540
2009	680
2010	720
2011	604
2012	730

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados fornecidos pela SME.

Nesse quadro, podemos problematizar que o objetivo promulgado do PPC, no município, não foi alcançado, pois, mesmo com a expansão do PPC, a fila de espera por creche no município manteve-se crescente, de 2008 a 2012.

Tal fato foi reafirmado, na prática, pela declaração da diretora da EM (2012) quando questionada sobre o impacto do PPC na lista de espera da escola:

Não teve impacto, porque a lista de espera não diminuiu, ela continuou grande, ela deu uma amenizada, mas não aconteceu o que nós imaginávamos, porque tem mãe que não quer o PPC, querem ficar na escola do município e tem mãe que só quer o PPC, não querem ficar no município.

Mesmo com o grande número de crianças na fila de espera no início do ano de 2012, a Secretária Municipal de Educação, em entrevista, declara que, no mês de dezembro de 2012, houve o encerramento do TAC que a prefeitura arrastava desde 2004, ou seja, encerrou-se a fila de espera no município:

No mês de dezembro de 2012, nós conseguimos extinguir o TAC, pois colocamos todas as crianças da lista de espera por uma vaga na educação infantil na escola [...]. Quando digo todas as crianças da lista de espera, me refiro as que cumprem os critérios de prioridade, por exemplo, a família que deseja que o aluno fique somente meio período na creche e a mãe que não trabalha, não tem tanta urgência de colocar este aluno na creche, então pode não estar contemplada mesmo sabendo que é direito da criança, mas a mãe aceita esperar. Desta forma zeramos o TAC, pois conseguimos colocar nas escolas de educação de 0 a 3 anos tanto da rede municipal, quanto nas escolas concessionárias, os alunos que mais necessitavam (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Dessa maneira, entendemos que o direito da criança de 0 a 3 anos, no município, não foi totalmente contemplado. A fila de espera dos casos considerados “prioritários” pode ter sido zerada, entretanto há crianças nessa faixa etária que desejam estar dentro do ambiente

escolar, e a prefeitura não cumpre seu dever de ofertar esta vaga. O TAC de 2009 salienta que:

Considerando que cabe ao município manter programas de educação pré-escolar, conforme o art. 30, inciso VI, da Constituição Federal, e atender a demanda em creche e pré-escola (art. 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente), que responsabilizará prioritariamente por esse atendimento (art. 197, da lei Orgânica do Município de Araras) (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009, p. 1126).

Nessa citação, o TAC não se refere ao atendimento somente daquelas vagas elencadas pela SME como “prioritárias”, mas ao atendimento de todas as vagas que o município necessitar, pois a criança e a família têm direito à vaga, independente da manutenção de emprego fixo dos familiares. O TAC expressa, ainda, em seu sétimo item, que:

7. Caso a demanda por educação infantil de primeiro ciclo seja afetada por fatos supervenientes e imprevisíveis, de tal modo que seu atendimento venha a significar a necessidade de um número de novas vagas em montante superior à capacidade instalada já existente, compromete-se a Prefeitura Municipal de Araras, por meio da Secretaria Municipal de Educação, a apresentar ao Ministério Público, até o final de 2012, proposta de novo compromisso de ajustamento para exclusiva acomodação da demanda excedente (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009, p. 1126).

Entendemos, então, que pela quantidade de alunos no início do ano de 2012 na fila de espera por uma vaga no primeiro ciclo da educação infantil (730), pela declaração da Diretora da Escola Municipal (2012) e da Secretária Municipal de Educação (2013), o município não cumpriu o que foi determinado pelo TAC e ainda necessita de um trabalho efetivo voltado para a criação de novas vagas para crianças da primeira infância.

Quando os entrevistados eram questionados a respeito da repercussão do PPC no município, relatavam que a família estava precisando da vaga na creche, e o PPC vinha minimizar essa necessidade; por isso, acreditavam não haver críticas ao Programa dentro do município. Mas, como podemos perceber pelo quadro anterior, não se pode considerar que o PPC seja a solução do problema da necessidade de vagas em creche no município, até mesmo porque estas vagas são temporárias, a qualquer momento podem não mais existir, seja por decisão da instituição ou vontade do prefeito municipal.

Um entrevistado, entretanto, relatou que alguns sujeitos da rede municipal de educação (em sua maioria professores) criticam o PPC, pois ele não permite a criação de novos cargos públicos dentro da rede municipal de creche, sucateando, muitas vezes, as condições de trabalho dos profissionais da educação, como demonstraremos adiante.

3.4.3 Financiamento do Programa

O PPC, como demonstra o quadro “Evolução do PPC”, iniciou pagando a mensalidade R\$270,00 para cada criança inserida em uma escola particular concessionária, passou para R\$285,00, no ano de 2011, R\$304,35, no ano de 2012, e R\$321,94, em 2013.

A Diretora de Coordenadoria Contábil (2013) da SME, quando questionada a respeito de como a SME, formulou inicialmente e determina atualmente o valor de recurso que seria destinado mensalmente por aluno às escolas participantes do PPC, respondeu que:

Em 2009 (ano de criação do programa), foi realizado o cálculo do valor de repasse per capita para as instituições concessionárias do Programa Pró-Creche somando diversos fatores necessários para a manutenção destes alunos em uma instituição de educação infantil. O valor resultante deste cálculo foi aproximadamente o valor destinado pelo Fundeb para esta faixa etária. Assim este valor anual foi dividido por 12 meses e repassado para as instituições concessionárias durante o ano. É realizado anualmente o reajuste deste valor com base o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

O recurso utilizado no PPC, para conceder bolsas de 100% a crianças de 0 a 3 anos em escolas particulares que não encontram vaga na rede pública de creche, segundo a lei que o institui, corre “por conta de dotações próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas, se necessário” (ARARAS, 2012, s/p.). Entretanto, a LDB (1996) ressalta que os recursos públicos somente podem ser destinados a instituições públicas e privadas sem finalidade lucrativa, como podemos ver em seu artigo 77:

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

Dentro dessa mesma lógica, a CF de 88 determina que escolas com finalidade lucrativa não estão habilitadas a pleitear recursos públicos (OLIVEIRA, 2005). Assim, vemos

que o Programa Pró-Creche, por destinar recursos públicos a instituições educacionais particulares, entra em desacordo com as legislações supracitadas.

A SME (2013) salienta que o recurso utilizado no PPC

Não é do Fundeb, pois esta parceria é feita com instituições com fins lucrativos, assim não é possível receber recursos do Fundeb para estas matrículas. O dinheiro para o PPC é retirado dos recursos da Secretaria Municipal da Educação”

Mas, segundo ela, “existe um estudo no MEC de repassar 50% da mensalidade, através do Fundeb, para alunos do Programa Bolsa Família” que participem de projetos similares ao PPC desenvolvido no município, entretanto não conseguimos ter acesso ou informações a esse respeito nos veículos de comunicação e sítios oficiais.

As escolas particulares, quando questionadas sobre a fonte financeira do PPC, responderam:

Eu não sei afirmar ao certo, mas eu já ouvi falar que este dinheiro não vem da prefeitura, vem do Fundeb, inclusive eu acho que o município acaba utilizando disso por conta de umas metas, não me recordo bem qual programa, que diz que até 2020 todas as crianças tem que ter vaga na escola, então eu acho que o município acabou se aliando Governo Federal para poder receber este subsídios para poder estar se enquadrando nesta lei até 2020 (DIRETORA DA EPI, 2012).

Esta verba vem do governo, não é verba do caixa da prefeitura. Se não me engano, a verba que vem para este programa de conveniamento [a entrevistada se referia as instituições concessionárias e não as conveniadas, logo deve-se ler no lugar de conveniamento, parceria], não é uma verba da prefeitura, do caixa da prefeitura, é uma verba que vem de fora, pelo o que eu entendi (DIRETORA EPII, 2013).

Os quadros, “Instituições de educação infantil conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb no município de Araras” e “Números de matrículas da educação básica, consideradas no Fundeb, baseada no censo do ano anterior”, indicam que as declarações das diretoras das escolas particulares concessionárias podem ter fundamento. O que também estaria em desacordo com a legislação vigente, pois, conforme o Fundeb, em seu artigo 8º, os recursos do Fundo somente podem ser destinados a escolas públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos conveniadas com o poder público.

Em relação à quantidade de recursos utilizados para manter um aluno do primeiro ciclo de educação infantil em uma escola municipal e em uma escola particular concessionária, os entrevistados da SME também apresentam divergências de opiniões.

O ex-secretário municipal de educação (2012) entrevistado afirma que:

Se nós pegarmos e colocarmos na ponta do lápis o custo de uma creche pública e a quantidade de funcionários que você coloca em um espaço público, de estrutura, de construção e manutenção de prédio, alimentação e tudo mais, você gasta quase o dobro do custo mensal do PPC. Então se nós pararmos para pensar no valor que o Governo Federal manda de Fundeb é cerca de 50% do gasto que nós temos, os outros 50% é a prefeitura que tem que arcar com os próprios recursos. Então se nós pararmos para pensar que nós estamos gastando a metade, nós estamos fazendo a mesma coisa, esta é a matemática que nós temos usado, enquanto este custo esta atingindo a metade, é a metade que nós estaremos gastando com uma instituição pública, então ele tem compensado neste sentido.

Então é como se nós criássemos aquela vaga pública para a população, a partir daquele momento que aquele valor exceder mais da metade, aí temos que começar a parar, acende uma luz vermelha e dizer: não temos como tocar isso no município, nós estamos sendo desorganizado com os recursos que são públicos. E pode parar para pensar e falar assim: com o dinheiro da creche particular daria para construir quadras, aumentar as escolas; se a gente parar para pensar neste sentido não daria, porque ele daria mesmo só para Educação Infantil, daria para fazer o manejo e a estruturação de meia criança, financeiramente, então não tem condições. O recurso esta sendo bem empregado.

Enquanto o ex-secretário municipal de educação afirma que a prefeitura gasta a metade do valor para manter um aluno em uma instituição particular concessionária em comparação com um aluno da mesma faixa etária em uma instituição da rede pública, a atual secretária municipal da educação (2013) não acredita que a diferença de valores seja tão grande:

A Secretaria gasta um volume de recursos maior para manter um aluno na creche municipal do que na creche concessionária. Em 2012, o valor repassado por aluno para a instituição do Programa Pró-Creche era de R\$304,35 por mês, já na creche municipal nós gastamos por aluno mais ou menos de R\$410,00 a R\$450,00 por mês, no ano de 2012, ou seja, um valor bem maior, quando colocamos isso no montante de alunos atendidos faz uma grande diferença para os cofres públicos.

Afirma a diretora de coordenadoria de educação infantil (2012): o aluno que frequenta a rede municipal de educação infantil utiliza um recurso maior do que aquele destinado para as escolas particulares concessionárias, porém a diferença é pequena: “Olha o nosso aluno sai um pouquinho mais caro que o do PPC, eu não vou saber te falar o valor exato, mas eu sei que o aluno do município sai mais caro.”

Já a diretora da coordenadoria contábil (2013) da SME, afirma o contrário:

[...] utiliza-se aproximadamente R\$49,00 a mais por mês para os alunos que frequentam as escolas concessionárias do que alunos que frequentam as escolas municipais. Sendo assim, a SME teve que tirar de seu orçamento no ano de 2012 um valor de R\$36.750,00 por mês, o que soma R\$441.000,00 por ano para suprir o valor da mensalidade do Programa Pró-Creche, em comparação com o valor utilizado nas creches públicas.

Desse modo, entendemos que há uma desinformação e uma imprecisão de dados dentro da SME em relação aos recursos envolvidos na manutenção dos alunos na rede municipal de ensino em comparação aos recursos dedicados à compra de vagas das creches particulares.

Em relação ao percentual de recursos da SME destinado para o PPC, todos os entrevistados têm a informação que, de 2009 a 2011, se utilizavam 3% e, em 2012, esse percentual passou para 5% de todo o recurso da SME. Essa ampliação no percentual é justificada pela demanda, pois o município ainda necessitava de um maior número de vagas em creche, tendo sido a solução aumentar o percentual de recursos destinados para o Programa e, conseqüentemente, aumentar o número de vagas compradas por ele.

Segundo informações colhidas em entrevistas e na lei que institui o Programa, não há nenhum outro tipo de subsídio destinado para as instituições particulares concessionárias manterem os alunos do Programa além da mensalidade estabelecida pela SME. A seguir, destacamos o valor anual disponível para a SME, dentro do orçamento municipal e o que é realmente utilizado por ela para manter os alunos do PPC:

Quadro 14: Estimativa do orçamento da SME e a recurso utilizado no Programa Pró-Creche

Ano	Porcentagem máxima do recurso da SME com possibilidade de ser utilizada no PPC	Número de matrículas compradas no PPC (Referente ao mês de dezembro)	Valor do repasse às instituições particular parceiras do PPC	Estimativa do orçamento da SME	Recurso anual máximo possível de ser investido no PPC (Estimativa do orçamento X Porcentagem do recurso da SME para o PPC)	Recurso anual real utilizado no PPC (nº de matrícula X valor do repasse X 12 meses)	Recurso anual real utilizado no PPC atualizado de acordo com o IGP-M* (com base no mês de junho de 2013)
2009	3%	400	R\$270,00	-	-	-	-
2010	3%	400	R\$270,00	57.851.500,00	1.735.545,00	1.296.000,00	1.493.293,91
2011	3%	500	R\$285,00	50.884.400,00	1.526.532,00	1.710.000,00	1.859.667,07
2012	5%	700	R\$304,35	57.399.725,00	2.869.986,25	2.556.540,00	2.599.498,33
2013	5%	760 (mês junho)	R\$321,94	84.672.000,00	4.233.600,00	2.936.092,80	2.936.092,80

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados recolhidos em entrevistas na SME e publicações do sitio oficial da prefeitura.

*IGP-M: Índice Geral de Preço de Mercado.

- Não informado.

A partir do quadro, podemos aferir que, desde a efetivação do Programa, o recurso real utilizado por ele na compra de vagas em instituições particulares praticamente dobrou, crescendo em quase um e meio milhão de reais, o demonstra um acelerado processo de expansão do PPC.

O quadro também aponta que, todos os anos, exceto em 2011, o valor real utilizado no PPC não atinge o valor máximo anual possível de ser investido, sendo que, no ano de 2013, o valor de recursos possíveis de ser investido no PPC é superior em mais de um milhão o valor efetivamente utilizado no Programa.

Segundo informações obtidas na SME e demonstradas por esse gráfico, o município teria possibilidades financeiras de ampliar a quantidade de vagas no PPC, porém não o realiza, pois, como já ressaltado anteriormente, as escolas particulares concessionárias mantêm um grande número de atendimentos em suas unidades e de acordo com a SME não suportam um maior fluxo. Para o PPC expandir-se, a secretaria necessitaria de um maior número de escolas parceiras, o que o município não oferece no momento.

Dessa forma, problematizamos que, no momento, o processo de expansão do Programa Pró-Creche não se está estático nem decrescente, mas sim em desenvolvimento, com viabilidade de recursos e demanda de alunos para o credenciamento de novas unidades escolares que busquem integrar o Programa no município.

3.4.4 As condições de atendimento pela visão dos entrevistados

Nos momentos em que os entrevistados respondiam que a mensalidade repassada para os alunos que frequentavam as unidades particulares de educação infantil concessionárias era menor que o valor utilizado pela prefeitura para a manutenção do aluno da mesma faixa etária em sua rede, questionávamo-los: Se as escolas particulares, tendo finalidade lucrativa, recebem um valor menor do que o utilizado na rede municipal, para a manutenção de um mesmo aluno de 0 a 3 anos, elas mantêm as mesmas condições de atendimento ofertado na rede de ensino público? Como elas realizam este fato?

A secretaria Municipal de Educação (2013) assim o responde:

Eu não sei como as instituições particulares conseguem realizar isso, mas enquanto em uma creche pública eu necessito de 10 serventes, uma instituição privada consegue atender o mesmo número de alunos com somente uma servente, por exemplo.

O Ex-secretario Municipal de Educação (2012) responde ao questionamento, valendo-se de argumentos calcados na lógica organizativa:

[...] temos visto que as prefeituras de um modo geral contratando serviço terceirizado. Nas universidades, o serviço de limpeza da UNESP mesmo não é feito pela UNESP, a portaria, a vigilância não é a UNESP que faz, então as próprias universidades estão percebendo que a máquina é pesada e que a máquina traz muitos prejuízos para os cofres públicos, então o inchaço da máquina vem causando estes prejuízos, então eu não sou favorável a terceirização, de maneira nenhuma, eu sou favorável a população ser melhor atendida e atendida de maneira mais rápida, acho que é esse o desafio do serviço público, de atender com qualidade.

Porque que as universidades conseguem atender bem nossos alunos e uma unidade do posto de saúde não consegue? Dentro da universidade nós temos servidores e lá no posto da saúde nós temos servidores também, então qual é o problema? O problema está na gestão, na hora de gerir o recurso, para quem você vai direcionar e como você vai direcionar esses recursos? Então dentro dessas estruturas se a empresa não oferece qualidade na limpeza pública lá na universidade, você rescinde o contrato com ela manda a empresa embora e coloca outra empresa no lugar.

Dessa forma, vemos que o entrevistado não ressalta como as empresas conseguem realizar um atendimento de qualidade com recursos menores que o poder público, porém afirma que o poder público deve saber gerir seu recurso, e a melhor forma de geri-lo seria contratando empresas privadas para realizar o serviço. Porque, se a empresa não desempenhar o papel desejado, rescinde-se o contrato, fato que não pode ser realizado quando se constrói uma estrutura pública, na qual, se o serviço está ruim, o poder público responsável por ele deverá organizá-lo; o que demandaria mais esforços públicos.

Essa arma que o poder público tem em mãos para pressionar as empresas privadas a manterem um atendimento de acordo com o que ele deseja também se expressa na fala da diretora da EPII (2013):

Hoje, o que a SME me paga é o valor do meu meio período do particular, então você tenta dar a melhor qualidade, mas o valor é meio complicado, porque uma criança que fica integral, com duas refeições, dois lanches por R\$304,35; o meu meio período é isso, é R\$300,00, para uma criança que fica de 4 a 4 horas e meia conosco.

Ela complementa, enfim:

Araras está privilegiada, porque as escolas municipais estão muito bem assistidas em questão de espaço físico, de alimentação e

profissionais, a prefeitura consegue ter o profissional e ter o estagiário dentro da escola e as privadas começaram a perceber que quem não trabalhasse direito não tinha espaço, então a visão mudou bastante, eu vejo nas reuniões que nós temos do programa com todas as escolas, quem não investe realmente na educação não permanece, porque não tem como. Hoje o pai busca qualidade e ele denuncia se o trabalho esta sendo feito de forma irregular. Então eu vejo assim a educação de Araras com uma ótima qualidade, o pai que paga deve ter um ou outro que acontece, mas na visão geral os pais estão buscando mais escolas públicas do que particulares, porque o atendimento esta bom mesmo.

A entrevistada ressalta, assim, que o valor é pequeno para a manutenção do atendimento dos alunos, porém as escolas particulares se “adequam” ao valor recebido, pois “quem não investe realmente na educação, não permanece”, ou seja, há o perigo da SME rescindir o contrato com a empresa, substituindo-a por outra.

A Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil (2012) afirma que “Hoje, graças a Deus, o atendimento é o mesmo, a própria escola particular conseguiu se organizar e trabalhar com este valor”. Mas, pouco depois, afirma que as escolas municipais possuem melhores condições de atendimento em relação às escolas particulares, pois possuem mais experiência profissional, que, em sua visão, faz diferença no atendimento educacional:

Agora, assim, na questão do município ter mais experiência, as nossas creches são mais profissionais, as diretoras, as professoras, as monitoras e as serventes estão a muito mais tempo na estrada e tem escolas particulares que estão aí a dois - três anos, são inexperientes e pecam por esta inexperiência muitas vezes. Então, você imagina a diferença: tem profissionais da rede com mais de 30 anos de profissão, tem profissionais que se aposentaram dentro da mesma unidade escolar. Então a experiência é muito importante e às vezes ela faz a diferença, ela pode não resolver, mas faz a diferença.

Assim, pode-se aferir que, na área educacional, a contratação de empresas que ofereçam o serviço “educação” ou mesmo a troca delas, caso não ofereçam o serviço desejado pelo município, acarreta inexperiência no atendimento, o que a diretora de coordenadoria da educação infantil considera um ponto negativo, pois precarizaria o atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos no município.

Segundo o ex-secretario municipal de educação (2012), o bom atendimento dos alunos nas escolas particulares concessionárias é assegurada pela supervisão da SME, a qual é determinada no Termo que regula a parceria. Em sua visão, quando se planejou o PPC uma das preocupações foi os “mecanismos de controle”, que, por ser uma cidade pequena, haveria a possibilidade da supervisão das entidades ser mais atenta e próxima.

3.4.5 Termo que regula a parceria

O instrumento normativo que regula a parceria entre o poder público municipal e as escolas de educação infantil particulares é o Termo de Concessão. Di Pietro (2006, p. 294) define a concessão,

[...] em sentido amplo, como o contrato administrativo pelo qual a administração confere ao particular a execução remunerada de serviço público ou de obra pública, ou lhe cede o uso do bem público, para que explore pelo prazo e nas condições regulamentares e contratuais.

Bezerra (2008, p. 45) observa que,

Em uma análise mais detalhada, essa modalidade de parceria [concessão] pode ser entendida como uma forma de transferir funções administrativas do Estado para o setor privado, independente do fato de haver ou não cobrança de tarifa dos usuários.

A Concessão é regida pela Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui e regulamenta as parcerias público-privadas. Tal legislação destaca a existência de dois tipos de concessões:

Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa.

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (BRASIL, 2004).

Di Pietro (2011, p. 65) explana o que entende por concessão patrocinada e administrativa, além da concessão de obra pública e de uso, da seguinte forma:

O vocábulo **concessão**, no direito administrativo, costuma ser utilizado em diferentes sentidos, porque pode ter diversos objetivos, como a delegação da execução de serviço público ao particular (concessão de serviço público, agora, também sob a forma de concessão patrocinada), a delegação da execução de obra pública (concessão de obra pública), a utilização de bem público por particular, com ou sem possibilidade de exploração comercial (concessão de uso, concessão de direito real de uso, concessão de uso para fins de moradia, concessão para exploração de minas e jazidas), concessão para prestação de serviços à Administração, acompanhada ou não da execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (concessão administrativa).

No caso do PPC, utiliza-se a Concessão administrativa, pois, segundo Di Pietro (2011, p. 154), esse tipo de concessão facilita a realização de serviços públicos à instituição privada,

mas não admite cobrança de tarifas dos usuários, sendo o poder público que o remunera pelos serviços prestados.

Bezerra (2008, p. 61), baseada em Adrião e Peroni (2005), afirma que a Concessão administrativa é um dos instrumentos que:

[...] resultam da introdução de estratégias voltadas para promover a flexibilização da administração pública, em referência às propostas da reforma do Estado empreendida nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999- 2002). Tais propostas, ideologicamente defendidas pelos proponentes da reforma como uma das condições para o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços públicos, previam que o Estado transferisse para o setor privado as atividades que pudessem ser controladas pelo mercado.

Dessa forma, consideramos que, pelo fato do Programa Pró-Creche materializar-se como uma proposta de parceria público-privada, na qual o Poder Público subvenciona entidades particulares para que elas realizem o atendimento educacional de creche em seu lugar, transferindo portanto a responsabilidade do atendimento educacional para o mercado, mantendo somente seu financiamento, e por acreditarmos na definição ampla de Di Pietro (2011, p. 08) para o termo privatização: “a concessão de serviços e de obras públicas e os vários modos de parceria com o setor privado, inclusive a parceria público-privado, constituem formas de privatizar”, consideramos que o PPC nada mais é do que uma estratégia privatizante na área educacional, a qual segue as propostas da sugerida Reforma do Aparelho do Estado, expandida a partir de 1990 no Brasil.

Em conversa com a diretora de coordenadoria de contabilidade da SME (2013), tivemos a informação de que se utiliza a concessão no PPC, pois ela torna a empresa um braço do município. Onde o poder público municipal concede à instituição privada o atendimento educacional dos alunos, que são responsabilidade do município, e, conseqüentemente, paga por esse atendimento, ou seja, o município contrata uma empresa privada para atender os alunos do primeiro ciclo da educação infantil que sua rede não tem estrutura, privatizando assim seu atendimento.

Quando a entrevistada é questionada sobre o motivo de utilizar-se a concessão, e não o convênio, para regular a parceria suscitada pelo PPC, a Diretora de Coordenadoria de Contabilidade (2013) explica que, pela parceria ser realizada com instituições com fins lucrativos, não há a possibilidade de empregar o convênio, pois ele é firmado somente com instituições sem fins lucrativos, como é o caso da parceria com a “Associação Damas da Caridade São Vicente de Paula”. Tal informação pode ser constatado na Lei nº 8.666 de 21 de junho 1993, a qual salienta que, no convênio, as duas partes têm o mesmo objetivo; no caso, o

atendimento educacional. Já, na Concessão, o interesse das duas partes é diverso: o objetivo do poder público é o atendimento educacional à população; para a instituição privada, o objetivo é a obtenção de lucro.

Porém, Di Pietro (2011, p. 154) salienta que, tanto na parceria público-privada quanto no convênio, a lógica utilizada é a mesma: privatizar o serviço público:

[...] ideia é a de delegar a entidade privada a execução de serviço público; só que, no caso das organizações sociais, a entidade tem que ser associação ou fundação sem fins lucrativos e, no caso da concessão administrativa, essa exigência não existe, podendo a concessionária atuar com objetivo de lucro. Nos dois casos [Convênio e Concessão Administrativa], ter-se-á serviço público não exclusivo do Estado, prestado por entidade privada, mediante remuneração garantida pelo poder público.

É no Termo de Concessão que se pode encontrar detalhes sobre os direitos e deveres de ambas as partes da parceria envolvidas no PPC. O primeiro item salientado no Termo refere-se ao seu objetivo, traduzido da seguinte forma:

O presente **TERMO DE CONCESSÃO** tem como objetivo a concessão de bolsas ou benefícios mensais, em período integral, de acordo com análise e interesse da Secretaria Municipal de Educação, com vista ao atendimento na Educação Infantil de crianças com até três anos de idade, no Município de Araras. (ARARAS, 2009, p. 1)

Um segundo ponto levantado nesse Instrumento normativo refere-se à obrigatoriedade das escolas particulares entregarem na SME, no início de cada ano letivo e antes da assinatura da parceria, os seguintes documentos para serem homologados: Projeto Político Pedagógico; quadro curricular e calendário escolar – este, para ser aprovado, deve seguir as mesmas determinações da rede municipal de ensino. O Termo de Concessão também determina os planos de rotina, alimentação e conduta, anexando as determinações do que as escolas concessionárias devem adotar em seu funcionamento.

Outros documentos utilizados, para a supervisão do funcionamento da instituição, e consequentemente, atendimento dos alunos, que devem ser entregues à Secretaria Municipal de Educação são:

- Relatório semestral sobre a execução do Projeto Político Pedagógico, contendo comparativo entre as metas propostas e os resultados alcançados;
- Ofício contendo o nome dos alunos em situação de risco e a condição dos mesmos;
- Controle de frequência;
- Relatório circunstanciado; e
- Relatório mensal de atividade.

A responsabilidade da supervisão do Termo foi destinado à “Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil, pel[o]s Supervisores de Ensino” (ARARAS, 2009, p. 4). Além da supervisão das escolas concessionárias, por meio desses documentos, há o acompanhamento da prática escolar, porém, segundo as diretoras das escolas particulares de educação infantil pesquisadas, essa supervisão acontece raras vezes ao ano, na qual o supervisor da instituição – pois cada escola possui um supervisor específico –, assim como acontece na rede municipal, acompanha um dia inteiro de funcionamento da instituição sem aviso prévio. A impressão que, tanto as escolas particulares como as municipais, pesquisadas relataram ter é que, somente quando há alguma denúncia/reclamação da população na SME sobre determinada escola, os supervisores passam a visitá-la com mais frequência, direcionando profissionais de diferentes áreas de atuação para auxiliar o desenvolvimento da escola, tal como será melhor detalhado no descritor 1.2.4 do próximo capítulo.

Outra forma de supervisão efetivada pela SME, mas não documentada no Termo de Concessão, foi a realização de uma “Avaliação do atendimento Pró-Creche”, com os pais dos alunos que frequentam as instituições particulares concessionárias, porém essa avaliação aconteceu somente em uma ocasião dentre os 4 anos de funcionamento do PPC (2009-2012). Ela foi realizada na última reunião do ano de 2011, quando os responsáveis pelo PPC da SME dirigiram-se até as escolas concessionárias, levando um questionário que abria oportunidade aos familiares opinarem sobre o atendimento oferecido pela escola de seu filho. As questões referiam-se às organização, limpeza e ventilação dos ambientes; adequação dos espaços; cardápio nutricional; atendimento, reuniões e contato com os pais; horário de funcionamento da instituição, contando, ainda, com um espaço livre para sugestões e reclamações.

Ao questionarmos as escolas concessionárias pesquisadas sobre os resultados dessa avaliação, tivemos a informação que os questionários respondidos pelos familiares não foram disponibilizados para as escolas, e que elas somente receberam um comunicado posterior da SME, relatando a positividade das respostas. Assim como aconteceu com as escolas, a SME não permitiu nossa consulta aos resultados da avaliação, somente nos fornecendo um modelo dela, no qual se relatava que as respostas dos familiares foram positivas a respeito do atendimento das escolas concessionárias.

Dessa maneira, entendemos que a “Avaliação do atendimento Pró-Creche” somente foi utilizada para aferir, supervisionar e regular as atividades das escolas concessionárias pela SME, não lhe dando oportunidade de ser aproveitada pelas escolas particulares para evolução de seu atendimento a partir das opiniões e sugestões dos familiares.

É importante ressaltar que nenhuma avaliação similar foi desenvolvida pela SME tendo como foco as creches municipais.

Na cláusula nona do Termo de Concessão a Secretaria Municipal de Educação, são eximidas de qualquer conexão com os profissionais vinculados às instituições concessionárias, da seguinte forma: “As obrigações fiscais, trabalhistas, tributárias e previdenciárias relativas às pessoas envolvidas pela **CONCESSIONÁRIA** na execução do ajustado, serão de exclusiva responsabilidade da **CONCESSIONÁRIA**” (ARARAS, 2009, p. 6).

Creemos que tal cláusula seja imposta principalmente por força da atuação da Lei Complementar nº101, de 4 de maio de 2000, popularmente conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal. Essa lei é conhecida por esse nome, pois tem o objetivo promulgado de estabelecer

normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal” e quem a desrespeitar pode arcar com processos criminais, multas financeiras com recurso próprio e chegando até mesmo a ser preso, desta forma, alegava-se assim que, teoricamente, haveria uma supressão dos crimes de “colarinho branco”. (ARELARO, 2008, p.53)

Um dos pontos em que essa lei mais explicitamente incide refere-se ao percentual máximo possível de gastos com profissionais dentro do poder público. É, em seu artigo 19, que ele estabelece tal percentual, sendo que, para a União, o montante máximo é 50% de seus recursos no período de apuração; para os estados e municípios, essa alíquota aumenta para 60%.

Entretanto, Arelaro (2008, p. 54) salienta que, nas áreas sociais, essa legislação teve uma influência negativa, de certa maneira incentivando a estatização de sua oferta, pois:

[...] num país em que os direitos sociais começavam a ser implementados, em especial nas áreas da Saúde, Educação e Assistência Social, é evidente que a limitação em 60% dos gastos com pessoal significava, principalmente, congelamento dessas atividades pelo Estado. Não foram necessários mais do que dois anos para se fazerem visíveis as conseqüências de tal medida: as terceirizações nos serviços públicos, com a introdução da ótica gerencial privada, seja pela transferência direta dessas responsabilidades, seja pelo estabelecimento em praticamente todos os setores a atuação pública. Hoje, de norte a sul do país os serviços de coleta de lixo, limpeza e manutenção de equipamentos sociais, de alimentação, de vigilância e segurança foram quase totalmente terceirizados ou privatizados.

Na área educacional não foi diferente: as etapas ou modalidades de ensino que ainda não estavam plenamente implementadas ou que possuíam altos déficits de atendimento receberam incentivos para sua “comunitarização”, apelido bonito para informar à população (especialmente aos mais pobres) que o Estado não tinha mais condição de ampliar o referido atendimento.

Esse fato é reafirmado quando a Diretora de Coordenadoria de Finanças da SME, em entrevista (2013), salienta que um dos pontos positivos, na realização da concessão (e não do convênio), é que, na concessão, o processo burocrático de prestação de contas é muito mais simples, tanto para a instituição parceira quanto para a SME, pois, enquanto na concessão, a prestação de contas resume-se praticamente à apresentação de uma nota fiscal, por parte das instituições particulares, referente aos serviços prestados ao poder público; no convênio, a instituição privada parceira deve apresentar todas as notas fiscais referentes aos gastos do recurso público, envolvendo, assim, o Tribunal de Contas. Desse modo, vemos que, na concessão, a SME não estabelece vínculo empregatício, nem responsabilidade sobre os funcionários da instituição, esquivando-se, assim, da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Independente da data de assinatura do Termo de Concessão, sua validade estende-se até o último dia do mês de dezembro do ano corrente, quando é renovado, se houver interesse de ambas as partes. Sobre o rompimento da parceria, o documento normativo reza que ela se fará em caso de descumprimento do instrumento legal por uma das partes: “término de sua vigência, sem que haja prorrogação; falência ou incapacidade financeira da concessionária [e] na hipótese de paralisação das atividades, sem justo motivo, assim considerado a critério da **CONCEDENTE**”, será automaticamente cancelado o presente **INSTRUMENTO** (ARARAS, 2009, p. 6).

Caso a instituição não atenda às cláusulas e aos pedidos da SME, quando a vigência do Termo expirar, a SME poderá não o renovar e ainda pode impor a penalidade de 2 anos ao proprietário da instituição, sob a qual este fica impedido de voltar a ser parceiro da SME naquela instituição penalizada e em outras instituições de sua propriedade (ARARAS, 2009). Como destacado no item anterior pelos entrevistados, o medo do término do contrato pelas instituições é frequente, devido a esta cláusula do contrato.

No Termo de Concessão, assinado pelo Secretário(a) Municipal de Educação e pelo(a) responsável da unidade escolar particular parceira, estão descritos, dentre as responsabilidades e obrigações da concessionária, os itens referentes à cobrança de valores dos alunos bolsistas. Nele, podemos destacar duas em especial:

- h) Fornecer o material escolar que será utilizado pelo bolsista, prezando pela qualidade de ensino;
- j) Não cobrar em hipótese alguma, qualquer valor dos pais ou responsáveis pelos alunos cuja bolsa concedida seja de 100%, sob qualquer pretexto; (ARARAS, 2009, p. 4).

Dessa forma, podemos notar que o Termo não autoriza a cobrança de valores da família do bolsista, assim como a escola particular deve fornecer os materiais escolares que seriam utilizados por esses alunos, pois se considera que a mensalidade paga pela prefeitura já inclui esses itens.

A diretora de coordenadoria de educação infantil da SME (2012), quando questionada a respeito da possibilidade das escolas concessionárias cobrarem algum valor das famílias bolsistas, afirma que

Não. As escolas não podem estar cobrando mais nada das famílias.

Pesquisadora: Nem para material pedagógico, alimentação?

Existem algumas escolas que as vezes oferecem, mas cobrar não. As vezes tem escolas particulares que tem aulinhas de dança, por exemplo, e oferecem para as famílias, mas cobrar não. Nós frisamos que não deve ter diferença entre os alunos da o PPC e do particular, então tem escolas que tem aulas de informática e oferecem para as famílias e os pais estarão pagando se assim desejarem.

O ex-secretário Municipal de Educação (2012) ressalta que há alguns itens que podem ser oferecidos pela instituição para os pais comprarem, como lembrancinhas de datas comemorativas, pois esse tipo de material não tem como ser calculado no valor do repasse da prefeitura. Porém

O município, na verdade, está comprando o serviço e, se começar a fazer com que a família pague pelo serviço também, então nós pagamos uma vez para a instituição e ela cobra novamente da família pela segunda vez. Isso é mais ou menos o que a turma tem denunciado nas operações do SUS: que o médico vai lá, faz uma cirurgia particular, cobra da família e depois credencia a família no sistema de saúde, e a família, estando cadastrada, o médico recebe duas vezes. (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012)

Contudo, na realidade das escolas particulares, observamos que elas oferecem mais do que somente lembrancinhas ou aulas extras, sugerindo o pagamento aos pais de outros itens, como o material escolar apostilado elaborado pela própria instituição ou comprado externamente.

A diretora da EPI (2012) relata que a escola oferece para os pais alguns itens como:

[...] transporte escolar, para aqueles que pagam, alguma lembrancinha do dia das mães, dia dos pais, dia das crianças. Por exemplo, no dia das crianças nós alugamos um salão de festa e pedimos 15 reais, eu tive que pedir a mais para poder cobrir aqueles que não pagaram, por ser dia das crianças eu fiquei com dó de levar só aqueles que pagaram e aqueles que não pagaram ficarem na escola. Então infelizmente o justo sempre acaba pagando por aqueles que não pagam, aqueles que pensam em muitas outras coisas, menos na educação do filho.

Além desses itens, a escola faz uso de uma apostila que até 2012 era elaborada pela equipe escolar e, a partir de 2013, começou a pertencer a um sistema de ensino. Segundo a diretora, a cobrança desse material escolar é realizada da seguinte forma:

Eu estou cobrando a baixo do valor da apostila, não estou cobrando o valor que custa pra nós. Neste ano (2012), eles pagaram 20 no primeiro semestre e 20 no segundo, 40, o ano que vem eu vou cobrar 70 reais, um valor bem maior que no ano anterior, mas a apostila para mim custa 86, por exemplo, este valor é para o ano inteiro e eu vou dividir este valor em 4-5 vezes, o quanto for necessário. E eu estou contando com o máximo deles que pagarem, porque vai me ajudar.

Pesquisadora: Mas todos os alunos vão estar com o sistema apostilado para trabalhar na sala de aula.

O que a gente tem que fazer no final do ano é não entregar as atividades, porque não é justo em uma reunião uma mãe que pagou conversar com a outra e descobrir que a outra não pagou. Então para o maternal I em diante todos vão usar e é como você falou, é opcional o pagamento, por que na verdade é assim, se eu pedir alguma coisa aqui que o pai ache desnecessário e ele for na SME reclamar, o problema volta para gente.

Os materiais do início do ano que a gente está utilizando é assim: a gente até possibilita para os pais irem trazendo de pouco a pouco, para os pais que não podem comprar o material, acaba sendo de uso coletivo. Então assim, os materiais ficam todos guardados e a criança que não manda acaba fazendo atividade com o que nós temos guardado ou com o material de uma criança que saiu, é o que a gente consegue. Mas infelizmente quando nós vamos entregar as atividades, a gente não pode entregar a atividade para o pai que não mandou o material, porque ele já está ciente que a criança que não tem material não tem como fazer atividade. (DIRETORA EPI, 2012)

Na EPII, vemos que também há utilização de um material apostilado, elaborado pela própria escola, sendo indicado seu pagamento.

[...] a escola é particular, e ela adota um material didático. A gente tem que dar este material para o Pró-Creche, então a gente acaba até colocando aos pais que existe este material, que eles podem estar comprando. Tem pai que fala que pode, não tem problema nenhum; agora, se o pai não pode, eu não posso exigir que ele compre o material; tem que estar fornecendo. As festas são do mesmo jeito: dia das mães, dia dos pais, o particular paga por esta taxa, tem esta taxa e o conveniado a gente também coloca desta forma: pode estar colaborando, se puder, mas, se não puder, a criança recebe da mesma forma, mas não é obrigado. (DIRETORA EPII, 2013)

Dessa forma, vemos que a EPI e a EPII solicitam o pagamento da apostila para a família; caso ele não seja esclarecido e tenha conhecimento de que a escola tem o dever de ofertar o material escolar, assim como ressaltado no Termo de Concessão, ele realizará o pagamento do material não por doação voluntária, mas por ignorância do que está contemplado na mensalidade que a prefeitura paga para a instituição que seu filho frequenta,

ou seja, a prefeitura acaba pagando pelo material, por exemplo, e a família realiza o pagamento novamente. Percebemos que, para a EPI está tão claro que é dever da família enviar o material escolar e realizar o pagamento da apostila, que, se ela não o fizer, não receberá as atividades desenvolvidas pela criança nos finais de ciclos, juntamente com os outros pais, como forma de penalidade.

Com todas as obrigações, elencadas no Termo de Concessão (que somam um total de 13 itens aproximadamente), cumpridas pela escola concessionária, o poder público compromete-se a cumprir duas ações:

1. Colaborar e apoiar no que lhe couber e for possível para a realização do presente **INSTRUMENTO**.
2. Efetuar o pagamento devido à **CONCESSIONÁRIA**, no prazo e condições indicadas neste instrumento [o repasse será efetuado no prazo de até (dez) dias após o encerramento do mês]. (ARARAS, 2009, p. 3-4)

Fica claro, se comparadas as obrigações de ambas as partes, que o poder público repassa a responsabilidade do atendimento educacional dos alunos bolsistas integralmente para a iniciativa privada, comprometendo-se somente a apoiar, se possível, e realizar o pagamento por esse “serviço”. Se levarmos em consideração que mais da metade dos alunos de 0 a 3 anos do município atualmente estão alocados em instituições privadas (particulares do PPC e conveniada – Associação Damas da Caridade São Vicente de Paula), podemos concluir que, no município, há uma efetiva política de desresponsabilização do poder público pelo primeiro ciclo de educação infantil.

De acordo com o relatado pelas diretoras das escolas particulares concessionárias pesquisadas, o compromisso B assumido pelo poder público supracitado é constantemente descumprido, assim como salientado pela Diretora da EPI (2012):

[...] quando eu entrei [fevereiro] eles pagavam dia 15-16, em setembro pagou dia 19, agora em novembro pagou dia 22. Então assim, como eu faço compra [de alimentos] em último caso mesmo, então o pagamento caiu dia 15, eu vou direto comprar, mas agora caiu no dia 22, então você imagina a minha dispensa, estava vazia, eu não tinha nada, então como eu recebo o dinheiro do Estado (pois é professora do Ensino fundamental II) eu peguei todo meu dinheiro de fora e fiz a compra na sexta, dia 15, se eu esperasse, imagina, o pagamento era para ser na segunda eles pagaram só na outra sexta, iria ficar mais que uma semana esperando; não tinha como.

Dessa forma, observamos que o Termo de Concessão é um instrumento regulador importante da parceria, entretanto, em alguns pontos, ele é descumprido tanto pelas escolas concessionárias quanto pelo poder público.

3.4.6 Perspectivas futuras

Quando os entrevistados foram questionados a respeito do término do PPC, obtivemos as seguintes respostas:

Como você pode ver, precisamos de 10 instituições do Programa Pró-Creche para atender nossa demanda. A cada creche municipal nova construída, é possível atender de 120 a 140 alunos. Se, no Programa Pró-Creche, são atendidos 693 crianças, quantas creches municipais precisaremos construir e em quantos anos iremos conseguir construí-las? Acredito que, quando conseguirmos construir novas creches para atender este número de alunos, a lista de espera será ainda maior, pois não para de nascer crianças e de aumentar o número de famílias procurando a educação infantil.

Acredito que o número de vagas que a Prefeitura compra das instituições parceiras diminuirá, entretanto não acredito que o Programa Pró-Creche se extinguirá. Pois a cada dia o número de famílias que procuram as creches para matricular seus filhos é maior, por conta que a mãe tem que ir trabalhar e pelo reconhecimento da educação infantil como importante para o desenvolvimento da criança. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013)

O ex-secretário municipal de educação (2012) acredita que, “enquanto o PPC caminhar para resolver o problema da demanda ele vai estar existindo. Vejo assim, com a velocidade que ele tem e com a qualidade que ele tem, nunca vai ter uma paralisação deste projeto”. Completa dizendo que o programa foi criado para ser “uma política pública e não política eleitoreira”. O ex-secretário (2013) salienta, ainda, acreditar que duas ações devam ser buscadas para a consolidação do PPC no município. A primeira:

O que nós sonhamos é que o presidente da república possa estar entendendo o trabalho do Pró-Creche e fazendo com que aconteça um repasse de recursos para estas crianças, nós temos que lutar por uma emenda na Constituição Federal, acho que isso não é difícil.

Ainda sobre esse ponto, ressalta: “O que eu entendo é que posso fazer uma emenda no sentido de que a prefeitura possa repassar recursos [via Fundeb] para instituições privadas com fins lucrativos, constatado o interesse público daquele serviço”.

Segunda ação:

O PPC é um primeiro projeto de emergência e o projeto que dá estrutura para a educação são os projetos que nós estamos fazendo de construção de creches e que estamos buscando mais instituições filantrópicas para fazer os convênios, para que eles possam ser mais duradouros.

Com o PPC sendo “ampliado para as filantrópicas, fazemos com que ele vire política de Estado, possibilitando que as mães trabalhem”. Pois, se houver a ampliação do PPC, via instituições conveniadas, sem finalidade lucrativa com o poder público, haverá possibilidade

de recebimento de subsídios, via Fundeb, para essas matrículas. Com isso, o ex-secretário acredita que o PPC não se extinguirá.

A diretora da EPI (2012) ressaltou que, quando foi comprar a instituição, preocupou-se com o término da parceria, por isso, realizou um levantamento de dados do município, cruzando itens como natalidade, matrícula da rede municipal e demanda por vagas em creche, chegando ao seguinte resultado:

[...] não é para acabar, é claro que tem estes fatores externos, que é a construção das creches, acho que agora dentro das quatro previstas vai inaugurar a última (final do ano de 2012), agora acredito que não vai inaugurar mais, como a taxa de natalidade continua aumentando a demanda pode até se manter estável, mas nunca é suficiente, mesmo que as vagas se manterem ainda não é suficiente para a demanda, então mesmo que o número de instituições se mantenham, as vagas vão continuar faltando. Quando surgiu aqui, nós fomos os primeiros a falar, “o Programa vai acabar logo”, mas parece que Limeira foi a mesma coisa e que em Limeira o programa já esta a mais de 10 anos em vigor.

Já a diretora da coordenadoria da educação infantil salienta:

A intenção é claro, é que aumentando as nossas unidades escolares, possa diminuir o PPC também, a medida que você vai aumentando as unidades escolares, para colocar as crianças nas unidades perto de suas residências, a tendência é ir diminuindo, não digo, a você, que o ano que vem nós iremos conseguir, ainda não, mas futuramente é o que se pretende.

Dessa maneira, vemos que os entrevistados, quando questionados acerca do fim da parceria entre a prefeitura e as creches particulares concessionárias, não acreditam que isso irá acontecer. O ex-secretário municipal de educação afirma, ainda, que outras iniciativas devam ser buscadas para a ampliação e consolidação do Programa no município, enquanto a diretora de coordenadoria da educação infantil entende que as intenções indicam para o fim da parceria, pois a rede pública deve comportar toda a demanda. De todo modo, não declarou se acredita na materialização disso.

4. A REALIDADE DA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARARAS

Baseados em observação, entrevista, pesquisa documental e resposta dos IQEI, buscamos, neste capítulo, apresentar os dados recolhidos durante a coleta de dados, os quais são capazes de auxiliar-nos no entendimento da realidade das condições de oferta do atendimento educacional no município de Araras, por meio de sua Rede Municipal e de suas escolas particulares parceiras da prefeitura por intermédio do PPC.

4.1 Caracterização das escolas da amostra

Para a compreensão das escolas que fizeram parte da amostra, buscamos primeiramente descrevê-las rapidamente neste tópico.

4.1.1 Escola Particular I

De acordo com a Diretora da EPI (2012), a primeira concessão do PPC, no município de Araras, foi realizada em agosto de 2009, em sua escola, que ainda pertencia ao primeiro dono. Segundo ela, a escola surgiu especificamente para atender às crianças do Programa.

O primeiro proprietário já possuía uma escola de educação infantil privada *stricto sensu*, que atendia a alunos particulares, quando abriu outras duas instituições para receber alunos do PPC; uma abrigava o Berçário I e II e outra somente atendia a alunos do Maternal I (é dela que estamos tratando neste tópico).

Em entrevista, a diretora/proprietária atual da instituição informou-nos que sua escola, quando estava sob a administração do outro proprietário era uma questão de abandono, “porque o dono tinha outra escola, então os particulares ficavam na outra escola e aqui ficava os do PPC, e a verba que entrava aqui, não era usada aqui, era usada em prol do outro lugar” (DIRETORA EPI, 2012). Por razão da precariedade da instituição, a SME ameaçou terminar a parceria e diminuiu o número de alunos da instituição. Com essa queda no número de alunos, o proprietário desmembrou as três escolas de sua propriedade. A escola que atendia a alunos particulares continuou sob sua administração, a que atendia alunos do PPC do Berçário ficou com um sócio e a que atendia o Maternal foi vendida para um filho.

Inicialmente, as duas instituições que atendiam ao PPC obtinham, juntas, 270 alunos, passando a receber posteriormente, no pior de sua crise, um total de 45 alunos. A atual proprietária da escola relata que isso se deu, pois “a SME estava dando de cima em questão de

estrutura mesmo, de ter material adequando, os próprios funcionários falavam mal” da instituição. Quando o número de alunos começou a não ser suficiente para manter o funcionamento da escola, o antigo proprietário voltou para a administração da instituição que vendeu para o filho. Com ligações diárias para a “SME, pedindo, implorando”, também por ter influência dentro da SME, conseguiu aumentar para 75 o número de alunos do PPC na escola. (DIRETORA EPI, 2012)

Então, em fevereiro de 2012, ele vendeu a instituição para a atual proprietária, que fez diversas modificações, “porque a escola funcionava, mas eu não sabia como funcionava, porque parecia que não tinha condições suficientes para atender uma demanda de crianças” (DIRETORA EPI, 2012). Com as modificações realizadas na instituição, as reclamações dos pais para a SME cessaram, e a proprietária ligava todos os dias para a SME dizendo “mudou o dono, manda aluno”.

Em 2012, a instituição possuía 100 alunos, com idade entre um ano e dois anos e nove meses, exclusivamente advindos do PPC, em período integral, divididos entre o berçário II, de 1 ano até 1 ano e 11 meses, e o maternal, I de 2 anos até 2 anos e 11 meses (PROJETO, 2012a). Segundo a Diretora da EPI (2012), a escola não atende a alunos de 4 meses a 1 ano de idade, pois essa idade necessita de adequações específicas de espaço – estrutura que a escola não possui –, até mesmo por sua formação inicial, que foi projetada para atender somente o maternal.

Para acolher os 100 alunos, a escola conta com 1 cozinheira, 1 auxiliar geral (limpeza), 1 jardineiro que cuida da horta, 1 jardineiro que é contratado pelo dono do imóvel (pois o imóvel é uma casa adaptada alugada), para cuidar da grama e das plantas, 1 professora formada em Pedagogia e 2 monitoras que exercem a função de professora, porém não possuem formação em nível médio em magistério nem formação em nível superior, 9 monitoras, 1 secretária, a proprietária que atua, no âmbito pedagógico, como diretora, e seu esposo, que atua como administrador, ou seja, ao todo são 18 funcionários da instituição e um dono do imóvel.

Os alunos são distribuídos da seguinte forma:

Quadro 15: Turmas da EPI.

Sala	Idade	Nº de alunos	Profissionais	Formação e experiência declarada pelos profissionais
Berçário II A	1 ano até 1 ano e 11 meses.	30 integrais	- 3 monitoras – período integral -1 Monitora que atua como professora, mas não possui formação - período integral* (A monitora/“professora” reveza de sala com uma monitora, mantendo-se meio período em cada turma).	- 1 Monitora - 1 ano e meio na escola, sem experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - 1 Monitora - 5 meses na escola, sem experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - 1 Monitora - 3 meses na escola, experiência anterior como babá; - Monitora/“professora” - cursando o 1º ano de pedagogia, 1 ano na escola, 2 anos de experiência em outra escola.
Berçário II B				
Maternal I A	2 anos até 2 anos e 11 meses	36 integrais	- 3 monitoras – período integral - 1 professora – período integral (A professora reveza de sala com uma monitora, mantendo-se meio período em cada turma).	- 1 Monitora - 8 meses na escola, sem experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - 1 Monitora – 6 meses na escola, 3 anos de experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - Professora – Formada em pedagogia, 1 ano na escola, 4 anos de experiência na educação infantil.
Maternal I B				
Maternal I C		34 integrais	- 3 monitoras – período integral -1 Monitora que atua como professora, mas não possui formação – período integral* (A monitora/“professora” reveza de sala com uma monitora, mantendo-se meio período em cada turma).	- 1 Monitora – 6 meses na escola, sem experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - 1 Monitora – 8 meses na escola, experiência anterior como babá; - Monitora/“professora” – 4º ano de pedagogia, 1 ano e 3 meses na escola, sem experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos.
Maternal I D				

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na coleta de dados no ano de 2012.

*Exerce a função de professora, porém não possui formação e a remuneração mensal é menor do que a professora que possui formação.

Os alunos são provenientes de toda a zona leste do município – cuja população é de mais de 30 mil habitantes, estando a maioria situação de vulnerabilidade social. Mais de 90% dos alunos realizam o deslocamento de sua residência até a instituição através de transportes escolares particulares, por serem residentes de bairros diferentes da localidade da instituição e por seus pais não terem condições de transportá-los de outra forma. A prefeitura não disponibiliza transporte público para esses alunos, mesmo tendo conhecimento que sua maioria não reside no mesmo bairro da escola.

A diretora/proprietária da instituição referindo-se à sua formação, relata:

Eu sou formada em Educação Física, com licenciatura e bacharelado, terminei no ano passado (2011), no ano passado mesmo eu ingressei na pedagogia, como eu me formei em uma graduação, entrei também na pós-graduação em psicopedagogia. Desde meu segundo e terceiro

ano eu já tive propostas de trabalhar aqui na escola, com a concessão do Pró-Creche, mas por eu ainda estar me formando em Educação Física, não sabia ainda quais eram as minhas possibilidades. Por vias das dúvidas eu acabei entrando na pedagogia, porque eu sabia que mais para frente eu poderia precisar da formação, foi quando eu entrei no ano passado (2011), aí foi quando apareceu a oportunidade de novo de entrar na escola. Era uma coisa que eu não conhecia, que eu não imaginava fazer, mas que estou gostando muito. Minha experiência na Educação Física é de trabalhar dois anos com projetos na Uniararas mesmo, na área de ginástica artística e trabalhei na área dos esportes também. Na questão escolar, mais o estágio obrigatório mesmo. (PROPRIETÁRIA EPII, 2012)

Assim, observa-se que a diretora/proprietária da instituição apresenta pouca experiência na área educacional e nenhuma experiência na educação infantil e na direção/coordenação de escolas. Como veremos no subtópico 3.2, as professoras e monitoras dessa instituição também dispõem de pouca experiência na área educacional.

4.1.2 Escola Particular II

A proprietária da EPII idealizou a criação da unidade quando estava desempenhando o papel de diretora em duas instituições de educação infantil do mesmo dono, uma particular e outra que atendia somente a alunos do PPC²⁸. A proprietária da EPII não concordava com algumas decisões e ações naquelas instituições, então procurou a SME para disponibilizar sua própria escola à parceria do PPC, e fazer diferente do que ela estava vendo nas escolas que trabalhava como diretora. A SME aceitou a proposta da vinculação de uma nova escola de educação infantil ao PPC e, a 28 de novembro de 2010, a escola foi inaugurada com a intenção de receber somente alunos do PPC, entretanto a SME demorou para enviar alunos para a instituição, obrigando-a a começar o atendimento a alunos particulares.

No início do ano de 2013, a escola contava com cerca de 80 alunos do PPC (sendo 12 de meio período e o restante integral), de 4 meses a 3 anos e 60 alunos particulares de 4 meses a 6 anos, no total a escola possuía aproximadamente 100 alunos, de 0 a 3 anos, e 40 alunos, de 4 a 6 anos. Para atender a esses 140 alunos, a instituição contava com 1 diretora, 1 coordenadora, 1 secretária, 4 professoras, 9 monitoras, 1 auxiliar de limpeza e 1 cozinheira, somando 18 profissionais. O quadro abaixo demonstra como os alunos de até 3 anos são distribuídos nas salas de aulas e os profissionais que os acompanham:

²⁸ O sujeito que a proprietária da EPII trabalhava como funcionária é o mesmo que o primeiro dono da EPII.

Quadro 16: Turmas da EPII.

Sala	Idade	Nº de alunos	Profissionais	Formação e experiência declarada pelos profissionais
Berçário I	4 meses até 1 ano e três meses	15	- 3 monitoras – período integral	- 1 monitora – 3 anos na escola, 2 anos de experiência anterior com crianças do berçário I; - 1 monitora – 2 anos na escola, 3 anos e meio de experiência anterior na educação infantil; - 1 monitora – 1 mês na escola, experiência anterior como babá.
Berçário II A	1 ano a 1 ano e meio	10	- 1 monitora – período integral; - 1 professora – período integral.	- Monitora – 8 meses na escola, sem experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - Professora – Formada em pedagogia, 1 mês na escola, pouco tempo de experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos.
Berçário II B	1 ano e meio a 2 anos	15 crianças sendo que são 7 integrais	- 1 monitora – período integral; - 1 monitora responsável* – período integral.	- Monitora – 1 mês na escola, pouco tempo de experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - Monitora responsável/ “Professora” – Formada em farmácia, 1 mês na escola, sem experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos.
Maternal I A	2 anos a 3 anos	11 de manhã e 14 à tarde	- 1 professora – período integral; - 1 monitora – período integral.	- Monitora – 1 mês na escola, 4 meses de experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos; - Professora – Formada em pedagogia, 1 mês na escola, 1 ano de experiência como estagiária com crianças de 0 a 3 anos.
Maternal I B (somente alunos do PPC)	2 anos a 3 anos	20 integrais	- 1 monitora – período integral; - 1 monitora responsável* – período integral	- Monitora – 7 meses na escola, experiência anterior como babá; - “Professora” – Formada em serviço social, cursando pedagogia, 3 anos na escola, 1 ano de experiência anterior com crianças de 0 a 3 anos.
Maternal II	3 anos a 4 anos	2 turmas em período parcial	1 professora para as duas turmas.	Professora – Formada em Pedagogia
Jardim I	4 anos a 5 anos	2 turmas em período parcial	1 professora para as duas turmas.	Professora – Formada em Pedagogia.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na coleta de dados no ano de 2012.

*As monitoras responsáveis, assim chamadas pela escola, são monitoras que realizam a função de professora e por isso são as “responsáveis” por tomar as decisões das atividades da turma, mas não possuem formação.

A escola está localizada em um bairro residencial, próximo ao centro do município, com alunos provenientes de todas as regiões da cidade. Segundo seu Projeto Político Pedagógico (2012, s/p.), a clientela da escola é formada por famílias de “nível social baixo e

médio [...] com educabilidade de médio a superior proveniente de famílias estruturadas, capazes de participar do processo educacional da criança.”

A diretora é formada há mais de 20 anos no magistério, possuindo também graduação em pedagogia e pós-graduação em gestão escolar, psicopedagogia e gestão do EAD. Atua há 23 anos na área educacional, em escolas estaduais, municipais e privadas, da educação infantil até o ensino superior, como professora, diretora e apoio pedagógico da SME.

4.1.3 Escola Municipal

Localizada na região sul da cidade, conta com muitas famílias de outros estados, principalmente das regiões norte e nordeste, pertencentes às classes baixa e média baixa, conta com uma multiplicidade de religiões, com predomínio do catolicismo e evangélicos. A Unidade Escolar também atende a crianças residentes em outros bairros, não se limitando apenas aos da zona sul (PROJETO, 2012b).

A instituição foi inaugurada a dezembro de 1980, como Centro Infantil, vindo a se tornar Escola Municipal de Educação Infantil somente em dezembro de 1991, por meio da Lei Municipal nº 2.352 (PROJETO, 2012b). A atual diretora relata que a instituição

[...] era assistencial, ela não era EMEI, era Creche [nome da instituição], depois ela passou para a educação, porque quem cuidava era a assistência social da prefeitura, aí ela passou a ser parte da educação e se transformou em EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. Antes não tinha este trabalho com professor em creche, era mais as berçaristas mesmo, pessoas que não tinham curso superior ou uma formação maior, elas apenas cuidavam da criança, era mais comer, a higiene e o cuidar mesmo. (DIRETORA EM, 2012)

Em uma conversa informal, com uma servente que atualmente cuida da parte da lavanderia na instituição, foi-nos contado que ela trabalha há 21 anos na instituição e que, antigamente, quem ficava com as crianças eram as serventes, depois vieram as professoras, as monitoras e, atualmente, a instituição conta também com as estagiárias. Em relação à lavanderia da instituição, ela relata que sempre existiu na escola, mas que, quando ela entrou, havia uma demanda muito maior de roupas e panos para lavarem-se, pois eram higienizados, na instituição, guardanapos individuais que as crianças utilizavam nas refeições, roupas de cama individuais, toalhas de banho individuais, panos de limpeza e higienização geral, além das fraldas de pano das crianças; atualmente já não se lavam mais as toalhas de banho e as fraldas, pois ficam sob a responsabilidade dos pais.

Segundo a diretora atual da escola, realmente a instituição “era um lugar onde eles davam banho, faziam a parte de higiene, da alimentação e a tarde as mães vinham buscar, era

só isso.” Atualmente, esses fins vêm modificando-se, a instituição vem se preocupando com o educar, além de cuidar, reduzindo as ações assistenciais, “porque a família tem que participar de certas coisas, então a escola não pode abraçar tudo e a mãe, a família não fazer a parte dela”. (DIRETORA EM, 2012)

A escola atende, atualmente 97, a crianças de 3 meses a 3 anos, a maioria em período integral, mas, segundo a diretora da instituição, existem alunos que frequentam a escola em período parcial.

Nós temos capacidade de atender até 100 crianças, e nós estamos com 97, então falta 3 para atender o máximo. A unidade não tem condições de atender mais crianças do que isto, então as vezes a gente divide a vaga, um aluno vem de manhã e o outro vem a tarde, para a mãe que não quer período integral. (DIRETORA EM, 2012)

A EM atende a seus alunos em 6 turmas:

Quadro 17: Turmas EM.

Sala	Idade	Nº de alunos	Profissionais	Formação e experiência declarada pelos profissionais
Berçário I A	De 0 até 1 ano	11	- 1 monitora – período integral - 1 berçarista – período integral - 2 estagiárias – meio período cada	- Monitora – 3 anos na escola. - Berçarista – 20 anos na escola.
Berçário II A	1 ano a 1 ano e meio	10	- 1 monitora – período integral - 2 estagiárias – meio período cada	- Monitora – 17 anos na escola.
Berçário II B	1 ano e meio a 2 anos	14	- 2 professoras – meio período cada - 1 monitora – período integral - 2 estagiárias – meio período cada	- 1 professora – Formada em pedagogia e biologia, pós-graduada em gestão escolar, 18 anos de experiência docente; - 1 monitora – Formada em geografia, 3 anos na escola, sem experiência anterior na educação infantil.
Maternal I A	2 anos a 2 anos e 6 meses	14 no período da manhã e 20 no período da tarde	- 2 professoras – meio período cada - 1 monitora – período integral	- 1 professora – formada em pedagogia, trabalha a 7 anos na educação infantil e a muito anos na docência na Rede Estadual de Ensino.
Maternal I B	2 anos e 3 meses a 2 anos e 7 meses (este maternal é o intermediário entre o A e o C, podendo mesclar alunos de até 3 anos, dependendo de seu desenvolvimento)	22	- 2 professoras – meio período cada - 1 monitora – período integral	- 1 professora – formada no extinto magistério, pedagogia e letras com especialização em educação infantil, trabalha a 11 anos na docência.
Maternal I C	2 anos e 7 meses a 3 anos	20	- 2 professoras – meio período cada	- 1 professora – formada no extinto magistério e pedagogia, trabalha a 13

			1 monitora – período integral	anos na educação infantil em escola pública e outros anos em escola privada.
--	--	--	-------------------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na coleta de dados no ano de 2012.

*As estagiárias são estudantes do curso de pedagogia e possuem pouca ou nenhuma experiência na educação infantil.

Ao todo, a instituição conta com 38 profissionais que atuam na escola diariamente e outros 4 profissionais que atuam esporadicamente. Os que frequentam a escola diariamente são: 1 diretora, 1 professora coordenadora pedagógica, 1 auxiliar de enfermagem, 1 secretária, 1 secretária estagiária²⁹, 8 professoras – 4 para cada período, 2 professor auxiliar – um para cada período, 5 monitoras educacionais em período integral, 8 monitoras estagiarias – 4 por período, 2 berçarista (monitoras dos alunos menores) em período integral, 1 lactarista, 1 merendeira, 1 auxiliar de cozinha, 1 servente de lavanderia, 3 serventes gerais, 1 servente masculino para jardinagem. Já os que frequentam a unidade esporadicamente são: 1 pediatra (semanalmente), 1 psicóloga (vem quantas vezes necessário ou a cada 15 a 20 dias), 1 assistente social (somente quando é solicitado), 1 dentista (mesma condição).

A diretora é formada em pedagogia, com especialização em psicopedagogia. Está na área da educação infantil há 25 anos e há 12 anos na escola atual. Ela relata que faz parte da construção histórica da instituição:

Comecei a trabalhar em uma escola particular e depois fui para a municipal e até hoje estou na sala de aula, e este (2012) é o primeiro ano que estou na direção. Dentro desta escola eu estou a 12 anos. Em 1999 nós fomos convidadas para vir fazer este trabalho, que era aplicar a proposta do Referencial Nacional da Educação Infantil, nós fizemos um treinamento de quase um mês em fevereiro e depois nós viemos colocar em prática tudo que foi estudado no referencial. Foi muito difícil inicialmente, porque se você olhar é um bicho de sete cabeças, mas na prática você vai vendo que aquilo não tem nada haver. (DIRETORA EM, 2012)

4.2 Os dados evidenciados

²⁹ A secretária e as monitoras estagiárias fazem parte do Programa Municipal de Estágio Social e do Programa de Capacitação para o Trabalho, desenvolvido no município, por meio das Leis Nº. 4.385, de 15 de abril de 2011 e 4.412, de 18 de julho de 2011, respectivamente, que, em parceria com a Aehda (Associação de Educação do Homem de Amanhã de Araras) e o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), o município contrata alunos matriculados em instituições do ensino superior, médio, profissionalizante, fundamental, educação de jovens e adultos, e educação especial, para estagiar em diversas áreas e secretarias municipais.

Após essa breve caracterização das escolas pesquisadas, buscaremos, nos próximos itens, descrever as condições de atendimento das instituições pesquisadas, baseadas no documento IQEI e de todos os dados recolhidos durante o processo de pesquisa. Para isso, empregaremos o seguinte processo: primeiro, teremos um quadro que busca demonstrar as cores que as escolas elencaram para os descritores de cada dimensão e as cores que nós indicamos como ideais, a partir de toda a coleta de dados realizada durante a pesquisa. É importante salientar que nem sempre a cor elencada pela escola pesquisada é a mantida após a análise dos dados recolhidos no município – essa mudança de cor será justificada posteriormente, quando trouxermos os indicadores e descritores ,seguindo a ordem do documento IQEI, e discutirmos, com base na coleta de dados, item por item do documento, tensionando o período de observação, as entrevistas, a pesquisa documental e a própria resposta das escolhas a respeito do descritos.

Lembrando que utilizaremos as 3 cores sugeridas pelo documento base: verde (para aqueles descritores que a instituição estava seguindo e a situação é boa), amarelo (itens pouco consolidados com necessidade de melhora) e vermelho (para aqueles quesitos não praticados/inexistentes na instituição).

Ao fim de cada dimensão, propusemos dois gráficos de cada escola, nos quais sintetizamos as cores respondidas pelos profissionais das instituições pesquisadas e as cores sugeridas por nós, baseadas em toda a coleta de dados. Os últimos gráficos têm, por objetivo, tensionar as respostas suscitadas pela aplicação dos IQEI nas escolas pesquisadas a partir das observações, entrevistas e pesquisa documental. Esses gráficos terão a função de apresentar um resumo do indicador, proporcionando melhor visualização de seu resultado. Salientamos que os descritores referentes ao trabalho da SME (1.2.4, 7.3.5) não estão nos gráficos, pois consideramos que esse indicador refere-se ao trabalho da SME, e não da escola pesquisada, não devendo, portanto, aparecer no gráfico que faz referência as condições de atendimento ofertado pelas escolas.

É importante salientar que as respostas dos indicadores envolvendo alunos com deficiência foram respondidas pelas EPI e EM, baseadas em uma experiência anterior, pois, durante o desenvolvimento da pesquisa, não havia, nessas escolas, crianças com deficiências. Dessa forma, não foi possível nossa observação em tais relações.

DIMENSÃO 1: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Quadro 18: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 1: planejamento institucional

DIMENSÃO 1: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL						
Descritores	Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
1.1.1	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
1.1.2	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
1.1.3	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde
1.2.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
1.2.2	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
1.2.3	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
1.2.4	Verde	Amarela	Verde	Amarela	Amarela	Amarela
1.2.5	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
1.3.1	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
1.3.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

INDICADOR 1.1. Proposta pedagógica consolidada

1.1.1. A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Segundo a EPI, a cor amarela deve-se ao fato do documento não ser conhecido pelos profissionais da instituição, pois a diretora elabora-o para entregar para a SME, e não o divulga para seus profissionais.

A EPII escolheu a cor verde para esse descritor, entretanto, durante conversas informais com a equipe de profissionais, podemos perceber que, somente os professores e a gestão pedagógica, têm conhecimento do conteúdo do documento.

Na EM, a cor verde foi atribuída, pois foi relatado pelos profissionais, durante a aplicação do documento IQEI e em conversas informais, que a instituição possui proposta pedagógica consolidada, sendo reelaborada no início de todos os anos, com toda a equipe escolar, considerando que “Para o sucesso da atuação pedagógica é necessário ter uma equipe coesa, onde todos participam das ações desenvolvidas, *conheçam a Proposta Pedagógica da escola e atuem em conformidade com ela*” (PPP/EM, 2012, p. 13). Infelizmente não foi possível acompanhar o processo de elaboração da proposta pedagógica pela pesquisadora.

1.1.2. A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Nas escolas particulares pesquisadas, a proposta pedagógica é atualizada anualmente, pois a SME exige que elas entreguem esse documento para renovar a concessão. Entretanto, na EPI, ela é elaborada somente pela diretora; já, na EPII, a diretora salienta que “nós não paramos todos para estar discutindo, a coordenação faz isso com os professores no HTPC e depois ela passa para mim e a gente vai fazendo as modificações” (DIRETORA EPII, 2013) na proposta pedagógica. Então somente a gestão pedagógica e os professores elaboram a proposta, os funcionários e monitores não fazem parte desse processo.

Na EM, a proposta pedagógica é revista todo início de ano, durante o período de planejamento, sendo uma das atribuições da docência na Educação Infantil a participação na “elaboração da Proposta Pedagógica da Escola; elaborando e cumprindo o plano de trabalho segundo a Proposta Pedagógica da Escola” (PPP/EM, 2012, p. 9). A elaboração dessa proposta conta, também, com a participação do demais profissionais da escola. Nesse planejamento, é feita uma avaliação do ano anterior em relação à proposta pedagógica e aos projetos, que são adequados para os interesses das crianças.

Em nem uma das três escolas, houve relatos de que as famílias participaram da elaboração da proposta pedagógica. A EM salientou que ele é realizado de forma aberta para a comunidade, mas não há a participação.

1.1.3. A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da EPI, não é possível identificar diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação. Toda a equipe escolar votou verde para

esse item, entretanto, já nos descritores anteriores, haviam relatado que não conheciam seu conteúdo.

A EPII, em seu PPP (2012, p.13), busca-se a reflexão que “O ingresso na Educação Infantil pode alargar o universo inicial das crianças, favorecendo *a valorização ou a discriminação das diferenças étnicas e culturais*”. Como objetivos do eixo “identidade e autonomia”, pode-se ler: “participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pula corda etc.”, entre outras passagens que demonstram o trabalho desenvolvido na escola buscando a valorização das diferenças e combate a discriminação.

No PPP (2012) da EM, é possível encontrar, por diversas vezes, a importância do respeito e da valorização das diversidades e da solidariedade humana para o desenvolvimento do indivíduo, sendo necessário que o professor considere tais fundamentos em sua organização e planejamento do trabalho.

No Plano de Ação anual (2012, p. 4) das professoras da EM, lê-se, como princípios educativos, o “respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.” e a “socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”. Também considera, como um dos objetivos gerais da educação infantil, “Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade”.

INDICADOR 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação

1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Em 2012, na EPI, havia uma apostila elaborada pela gestão pedagógica com todo o conteúdo programático que as professoras deveriam trabalhar durante o ano com as turmas. A Diretora da EPI assegura orientar as professoras a desenvolverem “o máximo de eixos dentro da semana”, sendo que “toda segunda feira as professoras entregam o semanário que é

avaliado se esta adequado, se cumpre a apostila, se esta compatível com a idade” para a direção. (DIRETORA EPI, 2012)

As turmas possuíam um horário determinado para todos os dias na rotina, para realização das atividades da apostila. As atividades da apostila baseiam-se em folhas sulfite A4 xerocopiadas com atividades envolvendo pintura, siga o caminho, recorte, colagem e desenho.

No ano de 2013, a escola deixou de utilizar sua própria apostila, implementando o *Sistema Ético de Ensino*, da editora Saraiva. A diretora relata que considera o sistema de ensino um diferencial e, por isso, fez esta opção.

Segundo a diretora da EPI (2012), “a avaliação do aluno é feita de seis em seis meses. Temos uma ficha de avaliação da criança para ver muito mais a autonomia, do que o conteúdo absorvido. Essa ficha avaliativa é entregue para os pais na reunião, junto com o material”. O material, com as atividades dos alunos, não é entregue para os pais que não mandam o material solicitado pela instituição no início do ano e que não pagam a taxa referente ao valor da apostila. Segundo a diretora, “a gente não pode entregar a atividade para o pai que não mandou o material, porque ele já está ciente que a criança que não tem material, não tem como fazer atividade”, e completa “não é justo em uma reunião uma mãe que pagou, conversar com a outra e descobrir que a outra não pagou” e ambas receberam o material da criança.

Todos os dias depois das 16h30, quando a maioria dos alunos já se despediram da escola, algumas monitoras (de acordo com uma escala semanal) deixam suas turmas com outras monitoras para organizar a escola.

Na EPII, existe a “proposta [pedagógica] da escola e é em cima dela que é foi feito o planejamento da sala de acordo com a idade dos alunos, seguindo o referencial da educação infantil” (DIRETORA EPII, 2012). Esse planejamento é anual, elaborado pela coordenação e entregue para as professoras. Dentro do planejamento, há um projeto desenvolvido durante todo o ano na escola. Em 2012, ele era intitulado “brincando, criando e reciclando” e, no ano de 2013, “Revirando o baú dos contos”. A partir do planejamento e do projeto anual, as professoras “elaboram a aula, então a idéia de como aplicar aquele conteúdo é do professor” (DIRETORA EPII, 2013). Antes de aplicar a aula planejada, o professor entrega o semanário à coordenação “para que qualquer coisa que precisa ser alterado ela olha e comunica” (DIRETORA EPII, 2013).

Além desse planejamento, a escola possui uma apostila elaborada pela própria equipe pedagógica da escola, da qual os alunos a partir do BII fazem uso. Organizada em folhas

sulfite A4 encadernadas, ela traz atividade de pintura, colagem, desenho, traçar o caminho, entre outras. A diretora relatou que, no ano de 2013, avaliou a implementação de alguns sistemas de ensino externo, entretanto decidiu não utilizar materiais apostilados externos, pois, em sua opinião o material da escola, estava melhor elaborado e os alunos aprendiam mais.

A avaliação é realizada:

[...] de acordo com o que a gente espera que a criança atinja pela idade, então nós temos um tipo de um boletim que a gente passa para o pai como foi, a gente utiliza muito os termos: em desenvolvimento, alguma parte da coordenação motora, da oralidade, da alfabetização; correspondeu; não correspondeu. Então dentro do que constatamos, nós avaliamos a criança individualmente para aquela idade e naquilo que esta sendo ensinado. É uma avaliação diária mesmo.

Os casos que nós consideramos inclusão nós fazemos um registro avaliativo, o que evoluiu, o que consegue fazer sozinho, o desenvolvimento da autonomia, então entra como um registro contínuo. (DIRETORA EPII, 2013)

A diretora da EPII (2013) relata, ainda: se em “algum caso que a gente percebe que não esta desenvolvendo o que é esperado para a idade a gente conversa com o pai antes para estar pedindo um auxilio, uma continuidade em casa”.

Durante o período de observação, podemos notar que a escola, como um todo, é organizada constantemente pelas monitoras e auxiliar de limpeza.

Em entrevista, a diretora da EM expõe como é feito o planejamento das atividades anualmente:

No decorrer do ano a gente vai fazendo anotações no projeto, não no PPP, mas no projeto da professora mesmo, no que ela preparou para o ano, e ali ela vai observando o que trabalhou, o que deu certo, o que não deu, o que ficou falha, o que faltou, o que pode acrescentar, então elas vão fazendo essa reflexão. Quando chega ao final do ano ou no momento que elas vão preparar novamente o projeto, depois de ter avaliado as crianças, elas vão aperfeiçoar aquilo lá, o que não deu certo elas eliminam, e o que deu certo elas acrescentam, aumentam e vai ampliando o projeto (DIRETORA EM, 2012).

O projeto da professora a que a diretora se refere é um planejamento elaborado a partir dos projetos comuns da escola. Atualmente, a instituição trabalha com quatro projetos: identidade e autonomia, meio ambiente, folclore e literatura. Como a diretora da instituição está há muito tempo dentro da escola, descreveu-nos como os projetos surgiram e desenvolveram-se:

No inicio nós tínhamos um projeto só, que era o “identidade e autonomia” e este “identidade e autonomia” nós trabalhávamos o ano inteiro, conversava com a criança. Depois nós achamos melhor fazer uma divisão, deixar apenas

aquele “identidade e autonomia” para a criança, como atividade da criança, “como sou, como chamo, o que é meu, o que é seu, com será”, estas regras simples do dia a dia, “pedir licença, agradecer”, a gente deixou mais esta parte para a correção desta criança. Ai nós colocamos o projeto “meio ambiente”, foi quando nós entramos com a horta, a plantação de verdura, frutas, a alimentação, a degustação, o contato com animais. Depois entramos com o “folclore” que eles gostam muito, de brincar e tudo mais. Agora o ano passado, nós introduzimos o de “literatura”, nós tentamos colocar antes, mas não tinha espaço e momento certo para nós estarmos colocando no nosso calendário, mas nós conseguimos colocar no ano passado, e ele fluiu melhor que nós esperávamos, este ano as professoras já têm ideias novas, elas viram que podem trabalhar muito mais do que foi trabalho. No início você não enxerga atividades para dar em cima daquele ciclo de atividades, mas depois que você vai voltando, você vai observando “olha, posso trabalhar isso, posso trabalhar aquilo”, é fazer uma reflexão mesmo ali dentro, é só na experiência mesmo que a gente vê isso aí. (DIRETORA EM, 2012)

Na EM, há duas professoras para cada turma, ou seja, duas professoras para as mesmas crianças. Dessa forma, as professoras necessitam realizar seu planejamento em conjunto, para que os alunos não realizem atividades iguais nos dois períodos e para que as atividades não venham a confundir os alunos. Realizando o planejamento em conjunto, uma professora complementa o trabalho da outra, em favor do desenvolvimento da criança. Para facilitar o trabalho das professoras, há um modelo de semanário (anexo A), que é preenchido por elas no momento do planejamento, com as atividades da semana. Esse planejamento fica exposto na sala de aula, para consulta de ambas. Ele é realizado durante o HTPC, que acontece uma vez por semana, com todas as professoras.

O Projeto Político Pedagógico da EM relata que a avaliação do aluno é considerada na escola um processo contínuo que:

[...] representa um esforço do professor em observar e compreender o que as crianças fazem o significado atribuído aos elementos trabalhados nas situações vivenciadas por elas, tendo como objetivo redirecionar o trabalho dos professores.

A avaliação é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática pedagógica, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que ele elege. (PPP/EM, 2012, p.14)

Completa, salientando que leva em consideração, no momento de avaliar os alunos, os seguintes princípios:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece, na Seção II, referente à Educação Infantil, artigo 31 que: “... a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção...”.

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de quem o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode

registrar contextualmente os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade de interações que estabelece com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças da Instituição. Através de ficha avaliativa descritiva da Educação Infantil, realizada bimestralmente. No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas (PPP/EM, 2012, p.11).

Por todos os momentos em que estivemos na instituição em observação, direta ou indireta, pudemos observar que todos os ambientes da escola estavam sempre organizados. A organização das salas era feita pelas professoras em atividades específicas e com ajuda dos alunos em alguns momentos, monitoras, estagiárias e serventes.

1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Segundo o documento que descreve a rotina das instituições particulares e municipal, podemos constatar que, em todas as creches, as crianças passam em média 3 horas diárias brincando, a maior parte do tempo restante é destinado a cuidados diários, e a menor parte para atividades em sala. É importante salientar que, ao contabilizar esse tempo, levamos em consideração aqueles momentos em que os alunos brincam livremente, enquanto as professoras e monitoras desempenham outras atividades com outras crianças, por exemplo, no horário do banho, enquanto a monitora higieniza e troca uma criança, os outros alunos estão brincando.

Durante o período de observação em que estivemos nas escolas, presenciamos todas as turmas em momento de brincadeiras em ambientes externos e internos, exceto uma turma do BI da EPII, que permanecia durante todo o período escolar dentro de sua sala, somente se deslocando pelo restante da instituição nos momentos de entrada e saída, permanecendo por um curto período de tempo na sala de vídeo no prédio frontal da escola. As monitoras dessa turma, quando questionadas a respeito disso, relataram que, raramente, os alunos são direcionados para uma área externa, pois o número de alunos é grande e as três monitoras não se sentem seguras de levá-los para fora, relatam que não há carrinhos, nem colo para o

transporte e acomodação de todos que precisam em áreas externas, sem contar que eles comem as coisas, ou seja, é muita criança, precisa trocar, dar comida, dar banho, não dando tempo para essa prática quando há mais de 8 alunos na turma, ou seja, esses alunos só têm a possibilidade de sair de sua sala para realizar atividade na área externa quando quase metade da sala falta, pois a turma possui 15 alunos no total.

1.2.3. As professoras auxiliam as crianças na transição de uma atividade a outra de modo que isso se dê de forma tranquila?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Na EPI, os alunos deslocam-se de um ambiente para outro, de forma aleatória, sem fila ou cantigas, somente com o direcionamento das professoras e monitoras que os chamam.

Como a EPII é uma chácara adaptada, há muitas escadas e um corredor apertado, o qual, durante a observação, constatamos atrapalhar o deslocamento dos alunos. Como a sala dos alunos do BI fica no prédio da parte de trás da escola, os carrinhos em que os alunos são deslocados precisam atravessar 13 degraus, o que causa desconforto e alguns impactos para as crianças nessa trajetória. Alunos do BII ainda estão firmando o ato de andar e seu equilíbrio, mas, pelo fato de também terem suas salas no prédio de trás da escola, precisam atravessar as mesmas escadas, causando assim dificuldade na transição de atividades.

O corredor é outra problemática da adaptação da casa que hospeda a EPII, pois, além de ser apertado, possui, pendurados em suas paredes, livros em suportes; dessa forma, os alunos esbarram ao passar por eles, ainda mais quando duas turmas estão trafegando em sentidos contrários. Por isso, consideramos que a transição de um lugar para outro seja problemática para a instituição.

Na EM, todo momento de transição era realizado com as crianças em fila dupla. A professora seguia na frente da fila e a monitora, atrás. Enquanto os alunos andavam devagar, cantavam músicas que a professora ou os próprios alunos sugeriam.

Os alunos menores, que ainda não conseguiam ter firmeza para manterem-se sentados, eram transportados em carrinhos de bebê tradicionais; já aqueles que conseguiam se manter sentados ou em pé com apoio, eram locomovidos de um lugar para o outro em carrinhos maiores similares ao exibido na figura abaixo:



Figura 1: Carrinho de transporte dos alunos.

Fonte: foto retirada do site <<http://www.americarcarrinhos.com.br>> em 03 de abril de 2012.

1.2.4. A equipe da instituição conta com apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o desempenho da instituição?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarela	Verde	Amarela	Amarela	Amarela

Sobre a supervisão e a avaliação da SME, a EPI relata que:

A informação que foi passada para gente é que ela é para ser feita quinzenalmente, mas acontece uma vez a cada dois meses, uma vez a cada três meses. Desde que eu estou aqui [10 meses] elas vieram duas vezes. Eu percebo que é assim, quando a escola esta funcionando direitinho, não esta dando problema e esta trabalhando legal, a frequência das visitas diminuem. Na verdade é que elas visitam mesmo quando há alguma denúncia, alguma reclamação e quando a instituição esta precisando de uma ajuda, não esta conseguindo funcionar, esta com alguma dificuldade, aí elas disponibilizam uma funcionaria que fica direto na instituição ajudando, resolvendo problema, tentando colaborar (DIRETORA EPI, 2012).

A diretora (2013) da EPII salienta que as escolas particulares parceiras do PPP possuem supervisores fixos que visitam a escola:

Algumas vezes ele vem para a escola e observa o dia. Esse ano já veio, a supervisora passou à manhã aqui observando tudo, ela disse que esse ano vem uma vez por mês, o ano passado foi bem mais espaçado, não aconteceu mensal a supervisão. Ela acompanha a sala de aula, o número de alunos, a alimentação.

Pesquisadora: Quantas vezes a supervisão veio no ano de 2012 aqui? Eu acho que foram umas 4 vezes no ano, mas qualquer dúvida que eu tinha eu ligava também, minha supervisora era muito “jóia” ou falava mesmo com a [nome da pessoa] que é coordenadora. Mesmo que ela não esteja a gente tem a liberdade de ligar e era o que eu fazia o ano passado. Eu fiz reunião de pais eles estiveram presente, vieram

algumas outras vezes em evento que a gente convida para eles prestigiarem.

A diretora da EM (2012) relata, em entrevista, que, “na parte pedagógica, tem as supervisoras, que vêm também para as unidades para ver se está acontecendo alguma coisa, se não está. Então, tem sempre a supervisão, tanto na parte burocrática como na parte pedagógica”. No momento da resposta dos IQEI, o grupo relatou que a supervisão visitou a escola em 2012 em dois ou três momentos, durante o ano, e, quando aparecem, é porque houve alguma reclamação na SME ou para “plagiar” algo que a escola estava fazendo.

A Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil (2012) relata, em entrevista, que “o supervisor se organiza, ele tem que fazer as visitas em todas as unidades, então esta semana ela vai em uma, na próxima semana ela vai na outra, então existe um cronograma de visita, tanto nas escolas municipais quanto nas particulares”. Salienta, ainda, que, quando o supervisor detecta algum problema mais grave, ela mesma vai até a unidade verificar o que está acontecendo. Termina expondo que os supervisores “entram onde têm que entrar, falam o que precisar falar e são respeitados sem problema nenhum”.

A Secretária Municipal de Educação (2013), em entrevista, relatou que a supervisão também acontece antes de firmar a parceria com as escolas particulares. Sua função, nesse momento, é avaliar “quantas crianças é possível a infraestrutura da escola atender”.

De acordo com as declarações das diretoras das escolas pesquisadas, caso não haja nenhuma reclamação da instituição, os supervisores da SME frequentam as escolas em média 3 dias por ano com o intuito de supervisionar, avaliar e apoiar no seu desempenho. Tendo essas informações, questionamo-nos: três dias por ano de acompanhamento dos supervisores, nas escolas de educação infantil, é suficiente para avaliar, supervisionar e apoiar o funcionamento das mesmas? Seria necessário haver alguma reclamação na SME, em relação à instituição, para acompanhar o trabalho das escolas de forma mais próxima ou melhor prevenir que reclamações sejam realizadas, apoiando e supervisionando as instituições?

Por acreditarmos que sejam necessárias mais de três visitas por ano de acompanhamento dos supervisores nas instituições de educação infantil, com o intuito de supervisionar, avaliar e apoiar seu desenvolvimento, sem serem necessárias reclamações na SME, para que se tomem as devidas providências e se realize um acompanhamento mais próximo dessas instituições, indicamos a cor amarela para a atuação da SME, em relação à supervisão e acompanhamento das escolas de educação infantil.

1.2.5. Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Na EPI, percebemos que os alunos expressam suas opiniões constantemente, seja diretamente ou indiretamente, entretanto não observamos e nem constatamos em documentos ou entrevistas que essa prática esteja dentro do planejamento e avaliação; até mesmo pelo uso de apostila pré-formulada pela escola, o que dificulta a adaptação do conteúdo e atividades planejadas de acordo com o desenvolvimento e opiniões do aluno.

O documento que descreve a rotina do berçário e do maternal da EPII demonstra que se planeja um momento para que as crianças possam manifestar suas opiniões, materializado pela “Roda da Conversa”. Essa prática deveria acontecer todos os dias, juntamente com a apresentação da rotina, o tempo reservado para ela é de 30 minutos na pela manhã e o mesmo tempo pela tarde. Entretanto, durante todo o período em que estivemos dentro da escola, observamos que tal prática não acontece; nesses horários, as responsáveis pelas turmas fornecem brinquedos aos alunos, enquanto realizam diversas atividades dentro da sala, como, por exemplo: organizar o material das mochilas dos alunos e responder às suas agendas.

Consta, no projeto, identidade e autonomia (2012, p. 5) da EM, a intenção de trabalhar, com os alunos, a “comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas”, para chegar-se a esse objetivo, o plano de ação anual da EM (2012, p. 17) aponta a necessidade de “Oportunizar a criança a expressão de sentimentos, idéias, opiniões e experiências”. Uma das atividades realizadas para o alcance desse objetivo é a chamada “Roda da conversa”, que acontece por 15 minutos no período da manhã e da tarde todos os dias, como uma das primeiras atividades de cada período. Outro exemplo que demonstra que a escola leva em consideração a opinião dos alunos é o replanejamento dos projetos realizado cotidianamente, no qual, segundo a diretora da EM (2012), as professoras, durante o desenvolvimento do projeto, vão fazendo anotações da resposta dos alunos a respeito das atividades, se eles gostaram e interagiram, se não gostaram ou se não houve a resposta desejada devido à fase de desenvolvimento da turma, para que, no início do próximo ano, o projeto seja avaliado e modificado conforme as anotações.

INDICADOR 1.3. Registro da prática educativa

1.3.1. Cada professora faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

As escolas particulares pesquisadas demonstraram realizar registro individual das produções dos alunos com a apostila e registro da aprendizagem nos relatórios (EPI) e boletins (EPII). Entretanto, durante a coleta de dados, não conseguimos captar nenhum mecanismo de registro do grupo.

Como retratado no item 1.2.1, que se refere aos planejamento e avaliação, as professoras da EM realizam o registro do grupo constantemente em seus projetos, para poderem, depois, aprimorá-los. Já o registro individual do aluno é realizado em uma “ficha de acompanhamento”, com itens específicos referentes ao desenvolvimento em cada faixa etária (anexo B), que é entregue aos pais posteriormente.

A EM considera quatro “instrumentos essenciais de sua ação reflexiva: observação, registro, planejamento e avaliação” (PPP/EM, 2012, p. 9).

1.3.2. A instituição possui documentação organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI mantém um arquivo, na secretaria da instituição, com todos os itens elencados nesse descritor, que, entre outros, são requeridos aos pais para a efetivação da matrícula.

A EPII possui uma ficha com dados pessoais e histórico médico dos alunos, respondida pelos pais no ato da matrícula, que fica arquivada na secretaria da escola, assim como “fotocópia da certidão de nascimento do aluno e uma declaração de assiduidade da vacina do aluno” (PPP/EPII, 2012, s/p.). A instituição possui uma monitora que tem formação em técnico em enfermagem; dessa forma, qualquer emergência na área médica dos alunos a monitora é contatada.

A EM possui duas fichas cadastrais do aluno: uma com os dados pessoais, utilizado para controle da instituição, e outra com os antecedentes médicos do aluno. A segunda ficha

também é utilizada para registrar o acompanhamento do aluno com a médica, a dentista e a enfermeira da instituição. Anexados a essas duas fichas, estão diversos documentos, como: Atestados médicos para justificar faltas, cópia da certidão de nascimento, ficha de controle de horário – constando os casos de entrada e saída em horários fora do previsto, cópia da carteira de vacinação, regulamento interno assinado pelos pais, ficha de dados sobre a gravidez e parto, declaração do responsável sobre a cor do aluno, cópia da identificação do pezinho, cópias de documentos dos responsáveis e declaração de residência.

SÍNTESE DA DIMENSÃO 1: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS

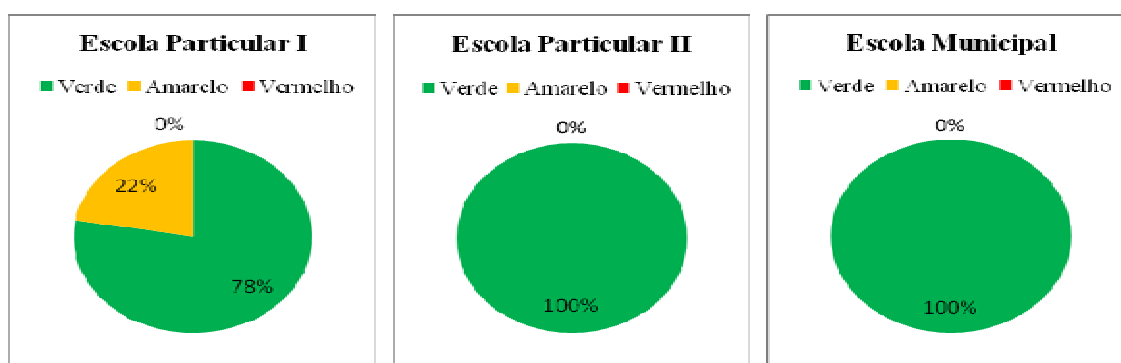


Figura 2: Dimensão 1 - resposta das escolas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

De acordo com a EPI, a dimensão referente ao planejamento institucional não foi plenamente contemplado, necessitando ainda de ajustes em 22% dos itens analisados. Já, na EPII e na EM, nem um ponto foi considerado não contemplado.

Quando comparamos a visão da escola sobre a própria instituição e a resposta dos indicadores sugeridos pela pesquisadora baseados na coleta de dados, é possível encontrar distinções entre os índices nas escolas particulares. Acreditamos que esse fato se deva à pressão sofrida pela equipe escolar no momento da resposta dos indicadores. Como já descrito acima, na EPI, havia a influência da diretora, que também é proprietária da instituição, na resposta dos demais profissionais e, na EPII, a superficialidade com que os cartões com as cores eram levantadas nessa dimensão era latente, sem contar que ambas apresentavam resistência em elencar as cores amarela e vermelha, com receio que suas respostas negativas chegassem até o conhecimento da SME.

**SÍNTESE DIMENSÃO 1: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL, DE ACORDO
COM AS CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE
DADOS**

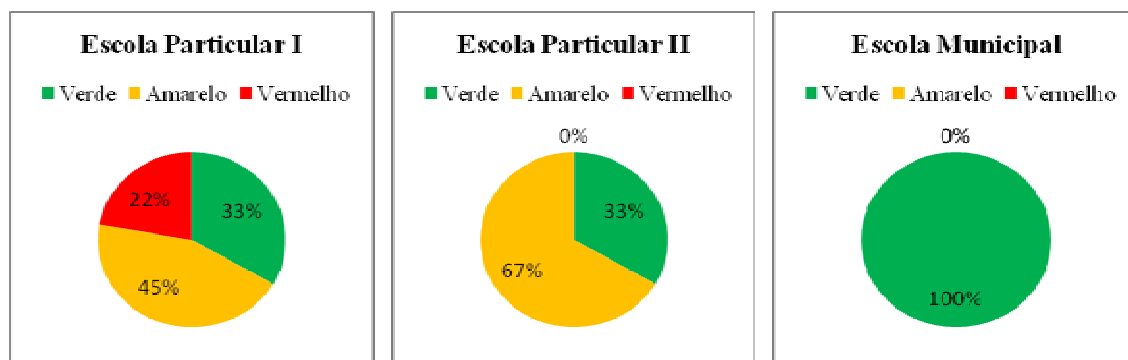


Figura 3: Dimensão 1 - análise da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

Os gráficos demonstram que, na EPI, a cor predominante na dimensão 1 é a amarela, com 45%, possuindo auto índice da cor vermelha (22%). Dessa forma, de acordo com a coleta de dados, consideramos que o planejamento institucional da escola não atingiu as condições satisfatórias, necessitando de volumosos ajustes.

Na EPII, a cor majoritária também é a amarela, demonstrando que os itens analisados nessa dimensão marcham em evolução, ou seja, o planejamento institucional é realizado, porém necessita de adequações. Sinalizando, assim, a necessidade de atenção nessa dimensão.

Assim como destacado pela Diretora de Coordenadoria de Educação Infantil da SME de Araras (2012), em entrevista, as escolas particulares concessionárias do PPC são inexperientes e possuem falhas em seu funcionamento por esta falta de experiência. Acreditamos o Planejamento Institucional esteja diretamente relacionado à (in)experiência dos profissionais da instituição. Prova disso é que, na EPI, a diretora não tem praticamente nenhuma experiência na educação infantil, e a professora e as monitoras também dispõem de pouca prática no processo educacional da faixa etária a que a escola se destina, ao mesmo tempo em que apresentam altos índices de cores vermelhas e amarelas nessa dimensão. Ao contrário da EM, que conta com uma equipe pedagógica e escolar com grande experiência na área educacional e na educação infantil (assim como foi demonstrado no quadro 17), apresentando, em sintonia com isso, 100% de aproveitamento no quesito planejamento institucional, demonstrando que ele tenha sido bem elaborado e executado, podendo ser parâmetro/modelo para as outras escolas.

DIMENSÃO 2: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS

É importante esclarecer, nesta dimensão, que nosso foco não é julgar as atividades que proporcionam multiplicidade de experiências e linguagens para os alunos, avaliando precisamente se elas são adequadas para a faixa etária dos alunos e seu período de desenvolvimento ou se aquela é a melhor atividade para trabalhar determinado conteúdo, pois, em primeiro lugar, esse não é o objetivo do trabalho, além de não poder explorar profundamente todas as nuances que nos evidenciam os dados, pois correríamos o risco de perder o enfoque de observação e desviar de nosso objetivo; em segundo lugar, temos que ter o cuidado de admitirmos que não somos especialistas na prática da educação infantil, o que não nos permite formar teorias a respeito do conteúdo e tipo de atividade escolhida pela escola. Até mesmo por conta disso, buscamos o auxílio dos IQEI, como explicitado anteriormente. Discorreremos, na maioria das vezes, sobre a incidência de atividades que buscam trabalhar com a problemática levantada no descritor e não sobre seu valor e adequabilidade.

Quadro 19: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 2: multiplicidade de experiências e linguagens

DIMENSÃO 2: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS						
Descritores	Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
2.1.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.1.2	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
2.1.3	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde
2.2.1	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
2.2.2	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
2.2.3	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho
2.2.4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.2.5	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.3.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.3.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.3.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.4.1	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
2.4.2	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
2.4.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.4.4	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
2.4.5	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde
2.4.6	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
2.5.1	Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo
2.5.2	Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo
2.5.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.5.4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
2.5.5	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
2.5.6	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
2.6.1	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde

2.6.2	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde
2.6.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

INDICADOR 2.1. Crianças construindo sua autonomia

2.1.1. As professoras apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, etc.)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Em ambas as escolas particulares, a coleta de dados demonstrou que as professoras e monitoras auxiliam os alunos a aprenderem a realizar seus cuidados diários.

Durante o período de observação em que estivemos na EM, presenciamos as professoras apoiando as crianças na conquista da autonomia. Exemplos: quando os alunos saíam da areia, limpavam seus pés e colocavam seus sapatos; a monitora ou professora somente os auxiliava no caso do sapato ter fivelas e empecilhos que impossibilitassem o aluno a calçá-lo. No momento de realizar a higiene bucal e das mãos, após as refeições, a professora e monitora esforçavam-se para ensiná-los a realizarem-no. No banheiro da escola, há diversas pias adaptadas para a faixa etária e, em cada pia, há um sabonete; então, os alunos lavavam suas mãos, enquanto um adulto segurava a toalha para que eles enxugassem as mãos após lavá-las e o outro adulto auxiliava aqueles que ainda não o faziam corretamente. A escovação acontecia da mesma forma. Outro exemplo do auxílio das professoras e monitoras para a conquista da autonomia das crianças pode-se situar no item 2.3.3, que se refere à saída da fralda e utilização do banheiro.

Um dos objetivos do projeto identidade e autonomia (2012, p. 4), desenvolvido na EM, é que os alunos se interessem “progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde, alimentação, vestiário e higiene”. Para atingir esse objetivo, vale-se, como parte do conteúdo, da “realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência (utilização do vaso sanitário, higiene de mãos, rosto, escovação, etc.)”. Também, durante a formação continuada dos monitores e berçaristas, as psicólogas da SME ressaltam que, no berçário, deve existir a “estimulação na hora de comer, incentivando que segurem a mamadeira com as mãozinhas”. (SERVIÇO EM PSICOLOGIA, 2012)

São exemplos de atividades trabalhadas na EM a respeito da estimulação dos alunos realizarem a higiene bucal, auxiliando em sua autonomia, as seguintes:

- Leitura: “O hálito do tatu”, “Os dentes de Geridão – o tubarão” (higiene bucal);
- Vídeo “Patati Patata” – estimulação da alimentação e higiene;
- História com fantoche utilizando os personagens da boa escovação dental;
- Orientar uma escovação correta (PROJETO IDENTIDADE E AUTONOMIA/EM, 2012, p. 8).

Ainda em meio a esse projeto, constam os trabalhos relativos ao banho, utilizando, entre outras, essas atividades para auxiliá-los na aquisição da conquista da autonomia:

- Hora da novidade: apresentação dos objetos que usa para tomar banho;
- Conversa dirigida sobre o banho, sua importância para nossa saúde;
- Brincar de imitar o banho com a criança;
- Brincar de dar banho nas bonecas;
- Vídeo hora do banho (Brincadeira de Bebe ou Castelo Rá Tim Bum) (PROJETO IDENTIDADE E AUTONOMIA/EM, 2012, p.05).

Outra atividade desenvolvida pela EM que proporciona a conquista de autonomia pelas crianças é o *self-service*, realizado durante o almoço e o jantar. A diretora descreve o processo de evolução na aquisição do domínio de comer sozinho e de realizar o *self-service* em 6 passos, são eles:

- 1º – Recebe a comida na boca, o alimento é processado para formar uma papinha;
- 2º – Recebe comida na boca com o alimento granulado;
- 3º - Aprendem a comer sozinhos recebendo o prato pronto;
- 4º - Buscam o prato pronto na mesa onde estão todos os alimentos;
- 5º - Pega o prato vazio no início da mesa, onde estão todos os alimentos, e realiza o percurso do início para o fim da mesa enquanto a professora coloca o alimento em seu prato;
- 6º - Pega o prato vazio no início da mesa, onde estão os alimentos, e começa a aprender a servir-se sozinho com auxílio da professora;
- 7º - Serve-se e come sozinho, a professora somente os orienta no momento de colocar a comida no prato, dizendo para colocar mais ou menos e os incentivando a comer todos os tipos de alimentos.

Todas as instituições apoiam as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários, entretanto observamos que na EM este fato acontece com maior frequência e intensidade.

2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Durante a resposta dos indicadores, a EPI relatou haver momentos em que se indica a atividade e momentos em que os alunos podem escolhê-la, entre brinquedos e materiais. Durante o período de observação, foram fartos os momentos em que os alunos poderiam ter a opção de escolher, entretanto foram raras as oportunidades em que realmente lhes foi proporcionada a escolha. Por exemplo, em momentos de espera, nos quais os alunos iriam passar de uma atividade para outra, mas estavam impedidos por algum motivo, e era designado algum material para entretê-los, não se perguntava aos alunos qual material lhes apetecia, mas se designava qualquer material para que eles não se agitassem. Um desses casos foi quando a turma do berçário saiu de sua sala para almoçar, mas ainda não estava no horário do almoço, ou ele não estava pronto para ser servido, então a professora pegou brinquedos de montar e deu para os alunos brincarem, sem consultá-los. Outro momento que isso aconteceu foi quando os alunos de um maternal saíram do parque para irem à sala de vídeo, entretanto ela estava ocupada no momento e, para esperar a sala ser desocupada, a monitora e professora pegaram livros, dando-os para os alunos, sem lhes conferir a oportunidade de opinarem se queriam os livros ou outros materiais ou brincadeiras, já que estavam somente esperando, sem que fosse uma atividade planejada ou dirigida.

Na EPII, durante o período de observação, pudemos constatar que há brinquedos e materiais diversos que a professora ou monitora disponibilizam para os alunos brincarem, entretanto, somente em uma sala, presenciamos um momento em que alguns alunos de até 3 anos tiveram a opção de escolher, entre diversos brinquedos, qual deles eles gostariam de brincar; em um outro momento, quando todos os alunos estavam na sala de recepção para a entrada, uma monitora deixou os alunos escolherem qual música ou filme eles gostariam de assistir. Em relação ao tipo de brincadeira, não observamos nenhum momento de escolha dos alunos.

Uma das atividades permanentes que a EM mobiliza é a “**Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança**, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem” (PLANO DE AÇÃO ANUAL/EM, 2012, p. 17, grifo nosso). As salas da escola são temáticas e contêm grande volume de materiais relacionados ao tema. Durante a observação, pudemos perceber que os alunos mudavam de ambiente durante o dia, passando por essas salas temáticas, onde

podiam escolher com qual objeto brincariam naquela sala, exceto quando a professora tinha alguma atividade direcionada naquele ambiente. O fato dos brinquedos do playground estarem dentro do campo de areia também proporciona, para os alunos, a escolha de brincar com a areia, com baldes e pás ou brincar nos brinquedos do *playground*.

Sendo que um dos conteúdos a ser trabalhado no “Projeto identidade e autonomia” (2012, p. 4-5) da EM é, exatamente, relacionado a “Escolha de brinquedos, objetos e espaço para brincar”, por parte dos alunos.

2.1.3. As professoras, na organização das atividades e do tempo, oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde

A EPI, durante a resposta desse descritor, relatou que, em sua opinião, “juntar os alunos para brincar com o mesmo brinquedo dá certo, mas com vários tipos de brinquedos não tem como fazer, pois eles são muito pequenos”, constatamos durante o período de observação que realmente a escola não realiza tal prática.

Apesar de a EPII elencar a cor verde para o descritor, durante a observação e conversas informais com as professoras e monitoras da escola, não podemos constatar, em nenhum momento, a prática de oferecer diversas atividades para a mesma turma simultaneamente. Consideramos que o espaço das salas de aula dificulta tal atividade, pois, pelo tamanho delas e pela forma como as salas são organizadas, somente comportam os alunos sentados com poucas atividades, sem possibilidade de rotatividade do aluno ou da atividade. Os documentos da escola também não fazem menção a tal prática.

Na EM, está registrado, no Plano de ação anual (2012, p. 17), da seguinte forma: “Ao serem ministrados os ‘cantos de atividades’, a classe será dividida em grupos sendo que um dos grupos será orientado pela professora e o outro pela monitora. As crianças circularão por ambos os grupos de modo a participar de todas as atividades desenvolvidas”. Em conversa informal com as professoras, elas relataram que realizam os “cantos de atividades”, porém, durante nossa observação na escola, não foi possível presenciar sua execução.

INDICADOR 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social

2.2.1. As professoras cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e assim vivenciem desafios corporais?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

A diretora/proprietária da EPI possui formação em Educação Física e, por decorrência de sua formação, há na EPI, a “sala de movimento”; ela conta com aproximadamente 12 m² de área, onde são alocados materiais de aclave e declive e um tatame para que os alunos realizem as atividades de movimento. Também, no parque, há brinquedos que envolvem equilíbrio, subida de obstáculos, sendo que, nesse ambiente, o espaço é propício para correr rolar, sentar, engatinhar, pular, empurrar. Como os alunos esperam o momento da saída da escola no parque, experienciam os desafios corporais deste ambiente, já a sala de movimento é destinada aos alunos do berçário.

O fato de, na EPII, o berçário I normalmente não sair de sua sala (como já explicitado anteriormente no descritor 1.2.2) limita os alunos a vivência de desafios corporais. A sala em que esses alunos ficam durante o período escolar possui aproximadamente 16 m² de área; há uma barra fixada na parede que auxilia os alunos a levantarem-se e darem seus primeiros passos; a sala é forrada por EVA, o que permite aos alunos engatinharem, sentarem-se e rolares, e ela ainda conta com pequenos brinquedos à disposição dos alunos.

A EPII também conta com salas pequenas (em média 16 m² de área cada), sendo que as dos maternais ainda possuem bancos e mesas que ocupam a maior parte do espaço desses ambientes, o que impossibilita aos alunos realizarem alguns movimentos, como engatinhar, rolar, correr, subir obstáculos, pular e empurrar, no espaço interno da instituição. No espaço externo da escola, há espaço suficiente, porém não é possível encontrar diversos materiais que proporcionem desafios corporais. Observamos, também, na EPII, que as vivências de desafios corporais são proporcionadas aos alunos, via aulas de judô e ballet, que são oferecidas para os pais que desejam pagar além do valor da mensalidade.

Mesmo com a carência das vivências de desafios corporais na EPII, o Projeto Político Pedagógico traz o “movimento” em seu quadro curricular, destinado a idade de 0 a 3 anos.

A EM disponibiliza um grande volume de espaço, em seus ambientes internos e externos: as salas possuem em média 76 m² de área, não possuindo, em sua maioria, mesas e

cadeiras, que, quando necessário, são alocadas na sala, para que as professoras e alunos as utilizem. Nesse volume, espaço interno e externo, os alunos executam movimentos de engatinhar, rolar, correr, sentar, pular, empurrar. O parque da escola (que os alunos frequentam diariamente) conta com brinquedos que proporcionam aos alunos os movimentos de subir obstáculos, completando, assim, a oportunidade dos alunos vivenciarem diversos desafios corporais.

Em todos os projetos desenvolvidos durante o ano letivo da instituição municipal, o movimento entra como componente curricular. No Projeto identidade e autonomia, (2012, p. 4-5), por exemplo, podem-se ler os seguintes objetivos para o componente curricular movimento:

- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc., para o uso de objetos diversos.”

Com o objetivo de ampliar progressivamente a “destreza para colocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc” (PROJETO IDENTIDADE E AUTONOMIA/EM, 2012, p. 5). Também, durante a formação continuada das monitoras, berçaristas e estagiárias com as psicólogas da SME, ressalta-se, que no berçário I, deve-se pedir que os alunos “busquem objetos engatinhando” para desenvolver sua habilidade motora. (SERVIÇO DE PSICOLOGIA, 2012)

2.2.2. As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

A EPI possui uma família de marrecos, que são instalados em um local específico, na parte de trás da instituição. A escola também conta com um espaço com diversas árvores frutíferas e uma horta, onde as crianças recolhem os produtos para saborearem-nos posteriormente. O espaço físico da escola também conta com um campo de areia e um espaço gramado, onde são localizados os brinquedos do *playground*. Espaços esses utilizados para o contato dos alunos com os elementos da natureza.

Na EPII, há um viveiro com dois pássaros, um galo e uma galinha e, ao seu lado, há um cercado com 3 cágados. Em frente aos animais, fica a horta que as turmas plantam, regam

e colhem verduras e legumes. A instituição também dispõe de um tanque de areia, com um gramado na sombra de grandes árvores, onde estão localizados os brinquedos do *playground*. Entretanto, como os alunos do berçário I não saem de sua sala para ambientes externos durante o período escolar, exceto no momento de entrada e saída, não lhes é possibilitado o contato com animais e elementos da natureza.

Na EM, há uma grande área com areia, coberta pela sombra de grandes árvores, onde está localizado o parque em que os alunos podem tanto brincar com os brinquedos quanto com a areia. Também conta com um gramado e um jardim central, com flores e plantas ornamentais, além de uma horta cultivada com auxílio dos alunos. Durante o período de observação, os alunos estavam passando pelo “Projeto meio ambiente”; dessa forma, tivemos a oportunidade de observar aulas em que os alunos traziam, de suas casas, flores, folhas, sementes, estudando-as na sala de aula com seus colegas, assim como diversas configurações de materiais orgânicos, como pedras, argila, areia, terra e barro. A escola não possui animais; por esse motivo, o contato dos alunos com animais é feito na semana do meio ambiente, quando a escola traz lebres, passarinhos, mini pôneis, mini porcos, entre outros animais de pequeno porte para que os alunos tenham contato.

2.2.3. A instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho

Durante a resposta dos indicadores, a EPI relatou que os alunos são considerados muito pequenos para saírem da escola, entretanto há alguns passeios. Durante o período em que realizamos a observação, os alunos que pagaram e que os pais autorizaram foram visitar o zoológico de Americana. Em entrevista, a diretora (2012) da instituição relatou que os alunos ainda tiveram outro passeio, no ano de 2012, que foi em comemoração ao dia das crianças, quando a escola alugou um ambiente para comemorar a data.

Durante as visitas que realizamos na EPII, obtivemos a informação de que os alunos maiores de 2 anos foram para uma escola de circo da cidade comemorar o dia do circo. Entretanto, as professoras relataram que essa prática não é frequente.

A Diretora da EM informou, durante uma conversa informal, que a SME proibiu a saída dos alunos da creche, salientando, ainda, que, antes dessa proibição, os alunos saíam

diversas vezes da instituição, mesmo que para locais próximos da instituição, como parquinhos, praças e feiras, pois, dificilmente, a SME disponibilizava ônibus para a instituição. Fato confirmado por todos os profissionais, no momento da resposta dos indicadores.

2.2.4. As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

A EPI, durante a resposta desse descritor, relatou que leva em consideração os saberes das famílias, mas, em sua opinião, há momentos que alguns desses saberes têm que ser rompidos, para o melhor desenvolvimento do aluno.

No PPP da EPII, a família aparece como um tema que deve ser trabalhado em todas as faixas etárias. No entanto, a diretora, em entrevista, refere-se aos pais da seguinte forma

nós tentamos ser uma escola bem democrática, mas tem pais que não tem o entendimento que nós temos, é mais uma questão mesmo de cultura, de compreensão, tem pai que não consegue ter esta visão pela simplicidade.

Dessa forma, percebemos que a instituição, em sua própria organização, não valoriza os saberes dos pais.

Durante as atividades, planeja-se que o aluno se identifique “[...] progressivamente com algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação (mãe, pai, professora, monitora, etc.)” (PROJETO IDENTIDADE E AUTONOMIA/EM, 2011, p. 4). Em entrevista e em conversas informais com a diretora da instituição, tivemos a informação que ela incentiva que a família mantenha a criança em casa por alguns meses no ano, seja nas férias escolares ou nas férias de seus responsáveis, pois a criança necessita do convívio família, o contato com os costumes de sua casa, segundo a diretora, manter a criança o ano inteiro na creche, sem descanso, impossibilitaria-lhes as experiências com sua família. Em entrevista, a Diretora da EM ainda relata que a coisa mais difícil, na escola, é a participação da família, mas que a instituição tenta aprender o máximo com elas.

2.2.5. As professoras criam oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante o período de observação em que estivemos na EPI, presenciamos as professoras do maternal realizando a contagem de quantos alunos haviam na sala, quantas meninas e quantos meninos, processo que se dava junto aos alunos. Em outros momentos, também pudemos perceber as professoras criando oportunidades para que as crianças tenham contato com a classificação, “nossa que bolo de areia grande que você fez, é maior que do que o do seu amigo”. Não foi possível identificar, em documentos, a visão e a forma como deve-se trabalhar a quantificação e classificação com os alunos, então, por meio de nossa observação, concluímos que esses conceitos são trabalhados em situações concretas e em atividades da apostila.

O PPP (2012, s/p.) da EPII traz um tópico específico, referente a como deve ser trabalhado o conteúdo curricular matemática, que, dentre outras estratégias, devem ser mobilizadas brincadeiras (esconder, pega), cantigas (a galinha do vizinho... bota um, bota dois), leitura de histórias e jogos de faz de conta. Na apresentação da apostila utilizada pelos alunos, também se ressalta o trabalho com sequência e contagem. Nas vivências diárias, podemos perceber que uma professora do maternal também realiza, na EPII, a contagem dos alunos junto a eles, e coloca a quantidade de alunos presentes em um quadro de EVA para visualização dos alunos. A mesma professora levou os alunos para regarem a horta e aproveitaram para contar a quantidade de animais da escola. Nas turmas que não havia professoras (BI, 1 BII e 1 MI), dificilmente momentos de contato com a quantificação e classificação eram evidentes. Acreditamos que isso ocorra por dois motivos: falta de formação inicial e continuada e desconhecimento do PPP da escola. Percebemos que as salas que possuíam somente monitores careciam da parte pedagógica, atentando-se mais aos cuidados diários.

Em diversos momentos, era possível visualizar a quantificação e classificação realizada com as professoras e alunos da EM. Exemplos dessa prática são a própria contagem com os alunos de seus colegas na chamada, em que cada aluno pegava seu crachá e o colocava em um painel, contando depois quantos nomes de alunos estavam no painel; no

horário do almoço, quando os alunos realizavam o *self-service*, a professora orienta: “você colocou pouca comida em seu prato, coloque mais” ou mesmo: “parabéns, o seu prato estava cheio e agora está vazio, você comeu tudo”; no momento de brincar com peças de montar, a professora pedia para fazer uma torre alta; entre outras atividades concretas planejadas pela professora para desenvolver estes conteúdos com os alunos.

Em todos os projetos da EM, há o conteúdo curricular “matemática”, sendo desenvolvido, utilizando “da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessárias” (PLANO DE AÇÃO ANUAL/EM, 2012, p. 13).

É importante ressaltar que as atividades de classificação e quantificação ficaram evidentes entre professoras e alunos no procedimento de observação nas escolas. Como a EPI mantém suas turmas um período com professora e monitora e o outro período somente com monitoras, tais conteúdos só eram trabalhados em uma parte do dia (manhã ou tarde) com os alunos. Na EPII, das cinco turmas de até três anos da escola, somente duas contam com professoras em período integral; as outras três turmas ficam sob a responsabilidade somente de monitoras. Logo, estas três turmas estão em desvantagem na área pedagógica. Já, na Escola Municipal, os alunos de até 1 ano e meio não contam com professora; somente com berçaristas, as quais recebem formação continuada para atuar com essa faixa etária. A partir de 1 ano e meio, os alunos passam a contar com professores em período integral, oferecendo assim um maior período de estímulos aos alunos.

INDICADOR 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo

2.3.1. As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Os comentários deste descritor já foram contemplados no item 2.1.1.

2.3.2. As professoras atendem de imediato as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante o período de observação, as três escolas atendiam às necessidades fisiológicas dos alunos com aceitação e acolhimento.

2.3.3. A instituição considera o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

As monitoras e professoras da EPI relataram que a retirada da fralda dos alunos é realizada principalmente durante o Maternal I (2 anos a 2 anos e 9 meses). A maioria da retirada de fraldas acontece nessa idade, pois os vasos sanitários da instituição não são adaptados para a faixa etária; são de tamanhos normais para adultos; o que dificulta a retirada da fralda, pois os alunos demoram a sentirem-se seguros no vaso sanitário. Depois que a criança já não faz uso da fralda, ela pede para ir ao banheiro à monitora, que a leva, pois, nessa idade, os alunos ainda não conseguem subir no vaso sanitário sozinhos.

Na EPII, a retirada da fralda acontece principalmente no Maternal I. Também não há vasos sanitários adaptados para a faixa etária da educação infantil. Da mesma forma que, na EPI, os alunos de até 3 anos necessitam de auxílio da monitora para utilizarem o banheiro após saírem da fralda.

Na EM, a fralda dos alunos é retirada principalmente no berçário BII (1 ano e meio a 2 anos), quando os alunos começam a utilizar o chamado “buraquinho”. Segundo as monitoras e diretora, isso acontece naturalmente na escola, com o auxílio dos pais.

Os chamados “buraquinhos” constituem-se em uma placa de madeira com buracos, encostada na parede, alicerçada por concreto, a mais ou menos 30 centímetros do chão. Essa placa é pintada com tinta de piscina, para garantir a higienização. Assim como o modelo abaixo:

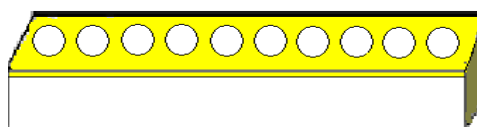


Figura 4: Buraquinho.

Fonte: elaborado pela autora com base no período de observação na EM.

Segundo a diretora, em conversa informal, a SME, há alguns anos, solicitou que esses “buraquinhos” fossem retirados da instituição, pois causaram uma polêmica com a imprensa local. Entretanto, a escola resistiu a essa determinação, alegando que estes “buraquinhos” são grandes facilitadores na retirada da fralda, proporcionando segurança aos alunos quando vão realizar suas necessidades. A diretora da instituição explica que, quando o aluno se senta na placa de madeira, não há perigo de desequilibrar, pois há um espaço maior que o vaso sanitário para apoiar as mãos, caso se sinta inseguro, além de haver a facilidade de encostar suas costas na parede, o que traz uma sensação de segurança ainda maior para a criança.

Na EM, após os alunos estarem acostumados a realizarem suas necessidades sem a fralda e utilizando o “buraquinho”, eles são incentivados pelas monitoras a passarem a utilizar o vaso sanitário adaptados para sua faixa etária, o que acontece normalmente no maternal A – a partir de 2 anos. Nessa idade, os próprios alunos começam a levantar suas vestimentas, após realizarem suas necessidades fisiológicas. Segundo relato dos profissionais e de nossa observação na escola, no início do processo de levantar suas vestimentas, os alunos deixam-nas tortas e desajeitadas, entretanto as professoras e monitoras não as arrumam imediatamente, deixam daquela forma e posteriormente sem o aluno perceber arrumam-nas, para não desestimulá-lo nesse processo.

A partir do momento em que os alunos tiram suas fraldas e sentem-se seguros para utilizar o sanitário sem a ajuda da monitora, já podem fazê-lo, dando autonomia para o aluno a esse respeito. Nesse estágio, os alunos são incentivados a utilizarem o banheiro antes e após todas as atividades.

INDICADOR 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais

2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

No momento de responder aos indicadores de qualidade, a EPI relatou que uma das atividades que as professoras propõem aos alunos é a bandinha/fanfarras. Durante o período de observação, presenciamos as professoras cantando músicas infantis com os alunos em

momentos esporádicos, além da utilização da música para ensaiar coreografia para apresentar aos pais.

Em entrevista, a diretora da EPII (2013) relatou-nos que, em sua escola, há aulas de música e, em sua opinião, isso é um diferencial em relação às outras escolas. Há na rotina das turmas um horário semanal para a aula de música. O PPP (2012, s/p.) da escola indica a música como um de seus componentes curriculares, com o objetivo de “Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo” e “perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interações musicais”. Para ser alcançado o objetivo proposto, trabalham-se “jogos e brincadeiras envolvendo o gesto, o movimento, o contato, a dança, o faz-de-conta”, entre outras atividades.

A aula de música de que tivemos oportunidade de participar, durante o período de observação na EPII, baseou-se no canto de músicas infantis que a professora selecionou. Como podemos ver no descritor 5.2.3, a escola não conta com instrumentos musicais em quantidade suficiente para o desenvolvimento das aulas de música. Durante o período de observação, raras vezes (tirando as cantigas antes das alimentações) ouve-se o canto de música com as crianças fora do horário determinado na rotina e em momentos de brincadeiras.

A EM aponta, em seu quadro curricular, a música, considerando-a um eixo de trabalho para apresentar-se o mundo aos alunos (assim como a matemática, as artes visuais, o movimento e a natureza e sociedade). Em seu Plano de Ação Anual (2012, p. 10), destaca-se a música, sendo utilizada em brincadeiras, jogos cantados e rítmicos, imitação, invenção e reprodução de criações musicais

Durante o período de observação, percebemos que a música é um elemento presente no cotidiano dos alunos, estando presente na chamada, no momento de lavar as mãos, de comer, de se deslocar pela escola, na hora de dormir, ou seja, ela permeia toda a dinâmica da instituição.

Como podemos notar no descritor 5.2.3, a escola possui instrumentos musicais, entretanto, eles não existem em quantidade suficiente para que todos os alunos possam utilizar o mesmo tipo de instrumento ao mesmo tempo, mas são utilizados, como demonstrado no descritor 2.4.4, no exemplo da atividade com o poema “A bandinha” de Marlene B. Cerviglieri.

Ao contrário do que relata a EPII, a aula de música acontece em todas as instituições pesquisadas, sendo que, na EPI e EM, não se limitam a um determinado horário. Na prática, percebemos que a liberdade de horário para a introdução da música, como processo de aprendizado, torna-o um conteúdo mais atuante e dinâmico no cotidiano escolar.

2.4.2. As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

A EPI relatou, durante a resposta dos indicadores, que as professoras e monitoras utilizam repetidamente os mesmos arquivos de músicas ou vídeos infantis, não possibilitando o contato dos alunos com diversos tipos de músicas; fato confirmado pelo período de observação. A justificativa, pela escola utilizada, para esse fato, refere-se à faixa etária dos alunos.

No PPP (2012, s/p.) da EPII, é possível encontrar a necessidade de trabalharem-se os seguintes conteúdos: “Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países”. Entretanto, nas salas de vídeo da escola, somente são possíveis encontrar CDs e DVDs de músicas infantis.

Na EM, tem-se, como conteúdos a ser trabalhado com os alunos a, “Escuta de obras musicais variadas” (PROJETO IDENTIDADE E AUTONOMIA, 2012, p. 4). Durante o período de observação na escola, podemos observar 3 tipos de músicas: infantil (na sala de vídeo), instrumental (no momento de dormir) e música popular (nas apresentações realizadas para os pais).

2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante a resposta dos indicadores de qualidade, a EPI relatou que faz uso de materiais diversos para produzir pinturas, desenhos e esculturas, entretanto não sabe se os

materiais utilizados são adequados para idades. Relataram, ainda, que precisam fazer uso da argila com mais frequência. Durante o período de observação, presenciamos os alunos produzindo desenhos e pinturas nas folhas xerocopiadas da apostila, com lápis de cor e giz de cera. Encontramos, expostas nas salas de aulas, atividades dos alunos utilizando tinta e colagem, além de observarmos momentos de elaboração de esculturas com massa de modelar, nos quais os alunos poderiam escolher o que construir.

O PPP (2012) da EPII salienta, em seu conteúdo programático de artes visuais, o objetivo de levar os alunos a produzirem e interessarem-se por produções artísticas, sejam elas próprias ou não; para isso, a escola divide esse tema em dois conteúdos: o fazer artístico e a apreciação das artes visuais. As atividades observadas durante o período em que nos mantemos na escola foram similares a da EPI, por razão da utilização da apostila, que, mesmo sendo materiais elaborados separadamente, apresentam atividades similares.

Durante o período de observação em que estivemos na EM, os alunos estavam elaborando uma árvore de natal para os pais. Nessa produção, os alunos primeiramente experienciaram a argila e colocaram-na dentro de um copo pequeno de iogurte reutilizado e os deixavam secar. As professoras cortaram uma árvore de papel cartão, na qual os alunos colaram as lantejoulas que escolheram e, após colarem as árvores em palitos de sorvete, introduziam-na na argila. Em conversa informal, a diretora da instituição relatou-nos que as produções elaboradas na escola, para entrega aos pais, são feitas pelos alunos com atividades condizentes e significativas para eles, com materiais adequados para idade. Durante essa conversa informal, estávamos em sua sala (a direção), e, como exemplo das produções dos alunos, ela nos mostrou um quadro pequeno circular elaborado no ano anterior. Segundo a diretora, o quadro havia sido produzido pelos alunos por intermédio de várias técnicas: pintura com os dedos (para pintar o fundo do quadro), molde vazado (onde a professora segurava o molde no lugar e a criança passava a tinta), pintura esponjada e carimbo. Dessa forma, a EM demonstra utilizar as expressões artísticas visuais dos alunos para “ampliar o conhecimento de mundo que possuem”, manipulando diferentes objetos e materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (PLANO DE AÇÃO ANUAL/EM, 2012, p. 11).

Assim como a EPII, a EM também divide as artes visuais em duas frentes: o fazer artístico e a apreciação das artes visuais, entretanto utiliza-se de estratégias diferentes de aplicação do conteúdo.

2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

A EPI relatou, durante a resposta desse descritor, que não trabalha com recitação de poemas, pois acredita que, devido a pouca idade dos alunos, eles não compreendem seu conteúdo.

Como salientado anteriormente, no ano de 2013, a EPII trabalhou com o projeto “revirando o baú dos contos”. Esse projeto está dentro do PPP da escola (2012, s/p.), pois ele diz que as crianças devem participar de “situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc.” Entretanto, observamos que, nas apostilas que os alunos utilizam, não é possível encontrar parlendas e poemas e, como o projeto envolve somente contos, acreditamos que esses dois gêneros literários não tenham tido destaque no ano de 2013. Durante o período de observação, pudemos presenciar as professoras explorando os gestos e canções, mas não as vimos utilizando poemas e parlendas.

No Projeto literatura da EM (2011, p. 4), objetiva-se que a criança, no decorrer e até o final do projeto, participe de “situação de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas”. Demonstraremos, a seguir, dois exemplos de atividades envolvendo poemas e parlendas que foram desenvolvidos no projeto literatura do ano de 2011:

Atividade 1:

Apresentação da Poesia e sua autora:

Marlene B. Cerviglieri: Pedagoga, Psicóloga Clínica e Escritora Amadora. Nascida em Santo André-SP em 29 de Dezembro. Escreve Poesias, Crônicas e Historias Infantis.

A Bandinha

Bate, bate tamborzinho,
Bate, bate sem parar.
Quero ver todo mundo
Saindo para marchar!

Toca, toca minha flauta
Leva a musica para o ar
Sempre alerta e todos juntos,

Sairemos a marchar!

Bate, bate o sininho.
Vindo a todos se juntar
Com carinho e respeito,
Nossa bandeira levantar!

Atividades:

- Colar no cartaz da poesia as figuras referentes ao tema: tambor; flauta; sino e bandeira;
- Apresentação do instrumento Tambor e marchar com o som do mesmo;
- Assistir o ensaio da banda do Canossiana;
- Apresentação do instrumento Flauta e marchar com o som do mesmo;
- Assistir o DVD Bebe + conhecendo os instrumentos: intensidade (alto/baixo – fraco/forte);
- Apresentação do instrumento Sino e marchar com o som do mesmo;
- Apresentação da Bandeira do Brasil e explorar suas cores;
- Assistir o DVD A Galinha Pintadinha a música Marcha Soldado enfocando a Bandeira, as crianças marchando, etc.;
- Confecção da Bandeira;
- Adivinhação: que instrumento esta tocando;
- Pesquisa em revista de instrumentos musicais e Bandeiras;
- Montagem de cartaz com o resultado da pesquisa;
- Assistir Orquestra tocando; Bandas; e outras no DVD;
- Fazer um desfile utilizando as bandeiras confeccionadas por eles tocando os instrumentos focados na poesia.

Atividade 2:

Parlenda: “Pipoquinha”

Pula, pula,
Pipoquinha
Pula, pula,
Sem parar
E depois dá
Uma voltinha
Cada um no
Seu lugar.

- Leitura da parlenda;
- Assistir ao DVD (Patati Patata) referente à parlenda;
- Apresentação da pipoca em grão e estourada;
- Colagem da mesma no cartaz;
- Incursão até a cozinha para estourar o milho de pipoca salgada degustar;
- Brincar de pular hora com um pé e hora com os dois pés;
- Incursão até a cozinha para estourar o milho de pipoca doce e degustar;
- Brincar de amassar uma folha de sulfite branca imaginando que é uma pipoca grande e a fazer pular com as mãos;

- Brincar de encher e esvaziar o saco de pipoca;
- Brincar de imitar os movimentos da parlenda;
- Brincar de pular pauzinhos (distância);
- Brincar de pular obstáculos (altura);

Em nossa primeira visita à EM, a diretora da instituição apresentou-nos toda a escola. Durante o percurso, ela nos relatou que as professoras do maternal estavam trabalhando com parlendas, dizendo: “vou te mostrar como esses alunos são espertos!”. Estávamos próximas a uma sala desse nível, então ela se aproximou da sala e perguntou a um menino se eles estavam estudando parlendas. Ele, envergonhado, acenou com a cabeça que sim, mas, quando ela pediu que ele a ajudasse a completar uma parlenda, ele correu para dentro de sua sala, acanhado por nossa presença. Então, ela chamou outra menina, que estava perto e era mais desinibida, fez o mesmo questionamento anterior, e então começou a recitar as parlendas “batatinha quando nasce”, “boi da cara preta” e “hoje é domingo”, enquanto a aluna as completava.

Dessa forma, podemos perceber que o poema e a parlenda são trabalhados na EM, assim como a exploração de gestos e canções, que também foram constatadas durante o período de observação e já descrito anteriormente.

2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI, durante a resposta desse descritor, considerou-o amarelo, pois, na escola, não há a prática de utilizar a brincadeira de faz de conta, pois, como podemos ver no descritor 5.2.2, a escola declara não possuir instrumentos suficientes para a brincadeira.

A EPII considera que a criança,

Para se desenvolver, precisa aprender com outros, por meios dos vínculos que estabelece. As aprendizagens dependem: a) da interação com as outras pessoas (adulto e crianças), b) e dos recursos que as crianças usam, onde se destacam imitação, o **faz de conta**, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. (PPP/EPII, 2012, s/p., grifo nosso)

No ano de 2013, o faz de conta esteve presente no projeto “revirando o baú dos contos” (2013, p. 3) da EPII, no qual as turmas puderam “trabalhar com diferentes contos, explorando o mundo encantado do faz de conta”.

A EM conta com uma sala da fantasia, a que os alunos visitam pelo menos duas vezes por semana. Como há horários em que essa sala fica livre, as professoras podem optar por utilizá-la mais vezes por semana. Essa sala foi planejada exatamente para as brincadeiras de faz de conta, com materiais que possibilitam essa prática, dentre os diversos materiais que ficam a disposição e à altura das crianças, podemos destacar: carrinhos, bonecas, carrinhos de bonecas, fogão e utensílios de cozinha em miniatura, ferro de passar roupa em miniatura, super-heróis, ferramentas, bichos de pelúcia, fantasias, um grande espelho na altura das crianças, entre outros.

2.4.6. As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante a resposta dos indicadores, a EPI salientou que somente uma professora e a cozinheira estavam na instituição quando a escola contava com um aluno com deficiência. Assim, as duas funcionárias disseram que o aluno com deficiência era incluído em algumas atividades, mas, em outras, ele não era incluído por suas limitações.

Na EPII, existe um aluno com deficiência na faixa etária de 0 a 3, que é incluído nas atividades do cotidiano da escola; prova disso é que, durante o período de observação, nem sequer atentamos para sua deficiência, pois suas atividades eram semelhantes a dos outros alunos.

Segundo a diretora (2012) da EM, o aluno com deficiência atendido há alguns anos pela escola apresentava diversas limitações, e a escola não tinha todo o material especial para atender a esse aluno, mas que a escola foi: “dando um jeitinho aqui, e ali, para conseguir atender”. Relata ainda que:

No caso que nós tivemos, a família ficou muito satisfeita, nós também aprendemos muita coisa, foi uma troca com a família e a uma experiência boa, até mesmo para as outras crianças e outras famílias. Vinha a psicóloga, a terapeuta e a fisioterapeuta na escola para dar exercícios, então não só aquele aluno fazia, como todos os outros faziam e se beneficiavam. Foi realmente uma inclusão. (DIRETORA/EM, 2012)

INDICADOR 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita

2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo

A EPI relatou que não realiza a leitura de livros todos os dias com as crianças, pois considera que o PPC é muito assistencial, destinando grande parte do tempo para os cuidados diários com os alunos, e deixando o quesito propriamente educacional em segundo plano. A escola declara não conseguir realizar a leitura de livros diariamente com as crianças por falta de tempo, entretanto, durante a observação, vimos que os alunos passam diversos momentos esperando por alguma atividade e, nessas horas, poderia ser incluída a contação de histórias ou a leitura de livros.

Na EPII, a soma geral dos votos dos participantes resultou na cor verde, porém três das cinco professoras apontaram a cor amarela para esse descritor. Na rotina dos alunos, há um horário destinado para o conto, no qual a professora pode fazer a opção pela contação de história ou pela leitura de livros. Na rotina do berçário, a hora do conto aparece duas vezes por semana e, na rotina do maternal, uma vez por semana. Entretanto, durante o período em que estivemos observando a escola, não presenciamos momentos de leitura de livros das professoras para os alunos, nem dos próprios alunos.

A leitura de livros, na EM, pode ser realizada em dois momentos, dependendo do planejamento do professor: na sala de vídeo/biblioteca da escola – local que os alunos utilizam ao menos duas vezes na semana –, ou após o jantar, quando os alunos retornam para sua sala de origem, e aguardam o horário da saída, realizando atividades mais calmas como leitura, cantos e contação de histórias. Durante o período de observação, presenciamos a leitura de livros diversas vezes, entretanto esse fato não acontecia diariamente em todas as salas.

Nas três instituições, somente observamos, dentre os exemplares a mostra, a presença de livros infantis e de clássicos infantis.

2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito
------------------------	---	-------------------------	---	-----------------------	---

	da EPI		da EPII		da EM
Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo

Durante esse descritor, as professoras e monitoras da EPI exprimiram: “nós contamos histórias, mas precisamos contar mais”. Durante o período de observação, não presenciamos momentos em que as professoras contavam histórias para os alunos; somente ouvimos as professoras perguntando se os alunos lembravam-se da história da “Cachinhos dourados e os três ursos”, que ela havia contado na semana anterior.

Assim como destacado no descritor anterior, há dois horários semanais na rotina do berçário e um horário semanal na rotina do maternal que oportuniza a contação de histórias e a leitura de contos para os alunos na EPII, entretanto, durante a observação, não presenciamos a contação de histórias para os alunos nos horários determinados na rotina.

O ato de contar histórias, na EM, acontece depois do jantar, intercalando com a leitura de livros e o cantar de músicas infantis, como destacado no item anterior

2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Nas apostilas das escolas particulares, observamos, em algumas atividades já realizadas pelos alunos, a colagem de figuras retiradas de materiais impressos, como revistas, jornais e livros. O que nos leva a aferir que os alunos manuseiam esses tipos de materiais.

No descritor 2.4.4, quando descrevemos as atividades com o poema “A bandinha”, realizada no ano de 2011, na EM, pode-se ler, como uma das atividades, a realização de “Pesquisa em revista de instrumentos musicais e Bandeiras”. Segundo o projeto literatura da instituição, realiza-se a “observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias”, para que os alunos familiarizem-se “aos poucos com a escrita”. (PROJETO LITERATURA, 2011, p. 4)

2.5.4. As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Segundo a EPI, esse contato prazeroso dá-se por intermédio de livros e enunciados. Observamos, durante o período em que estivemos na escola, que as professoras e monitoras ofereciam livros para os alunos, na maioria das vezes para entretê-los, em momentos de espera, na troca de atividades.

O projeto “revirando o baú dos contos”, da EPII, demonstra ser um instrumento de contato prazeroso dos alunos com a palavra escrita.

A biblioteca da unidade municipal possibilita um contato prazeroso com a palavra escrita para os alunos, assim como os momentos de leitura de livros dos alunos ou do professor para o aluno.

2.5.5. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde

Durante a resposta desse descritor, as escolas particulares declararam não realizar tal atividade, pois os alunos são muito pequenos. Entretanto, ao observar as aulas ministradas pelas professoras com as apostilas, presenciamos o incentivo da produção de texto dos alunos, com diversas formas de escrita, mas, como podemos observar na resposta desse descritor, os profissionais da escola não consideram esses momentos como produção de textos.

Em entrevista com a diretora da EM (2012), ela nos relatou: “a gente trabalha mais no concreto, na parta lúdica do que no papel, o papel é última coisa, se for possível trabalhar com o papel, as vezes a gente finaliza com um trabalho manual”, para que o papel, quando trabalhado, tenha significado para a criança. Dessa forma, entendemos que há produção de textos pelos alunos, incentivada pelos professores, entretanto isso não acontece cotidianamente, e sim quando o professor entende que o aluno absorveu o conteúdo, podendo, então, expressá-lo na produção de textos.

2.5.6. As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante o período de observação em que estivemos na EPI, percebemos que há momentos que as professoras e monitoras mantêm o mesmo nível de olhar com as crianças, como por exemplo: durante as atividades em sala, a professora se abaixa para auxiliar os alunos, mantendo o mesmo nível de olhar, da mesma forma durante a alimentação e a escovação dentária; no tanque de areia, as professoras e monitoras sentam-se à beira dele, ao lado das crianças. Porém há momentos em que seria propícia a conversa com os alunos, e isso não acontece, como na hora do banho, a qual, segundo as monitoras, é um momento muito “corrido”: muitas crianças para tomar banho, em um curto período de tempo, e, como no momento em que os alunos esperam para ir embora e brincam no playground, nessa hora, os alunos brincam livremente, enquanto as monitoras olham, intervindo somente para resolver conflitos, não interagindo com os alunos.

A observação na EPII, assim como na EM, mostrou-nos que as monitoras e professoras mantêm o máximo de tempo possível ao nível do olhar das crianças, ficando sentadas no chão com elas ou em bancos da mesma altura dos alunos. Diferenciando-se no momento dos cuidados diários, como trocas e banhos, que, na EPII, acontece de forma rápida e com menor volume de diálogos; já, na EM, o banho dos alunos acontece com uma monitora sentada em uma cadeira pequena, em frente ao chuveiro, dando banho na criança e outra monitora, em pé, trocando o aluno que acabou de sair do banho, ambas mantendo-se ao nível do olhar do aluno – esse ato acontece calmamente, sendo rodeado por conversas das duas monitoras com os alunos.

Acreditamos que, por as escolas privadas possuírem duas profissionais em cada sala de 0 a 3 anos, o banho ocorra de forma aligeirada, pois uma monitora/professora tem que ficar com os alunos e a outra tem que dar banho em todos os alunos em um curto período de tempo, não oportunizando assim diálogos entre adulto e criança. Na EM, há uma monitora e uma estagiária para dar banho nos alunos, enquanto a professora fica na sala com o restante deles, realizando alguma atividade, o que torna esse momento mais tranquilo para os alunos e para as profissionais.

Durante a formação continuada das monitoras, berçaristas e estagiárias da EM, a equipe de profissionais do Serviço de Psicologia (2012, s/p.) da SME, ressalta a importância da “estimulação na hora do banho com conversas, cantos e nomeação de partes do corpo” com os alunos, o que pudemos observar acontecer efetivamente na prática.

INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde

A EPI ressaltou, durante a resposta desse descritor, que, no ano de 2012, a diversidade não estava incluída em seus materiais, entretanto a apostila implementada na escola a partir do ano de 2013 conta com personagens brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Assim como elencado no descritor 5.2.6, a EPII declarou não possuir materiais e brinquedos que apresentem e criem oportunidade do aluno naturalizar-se, durante o dia a dia, com a diversidade de raças e de gênero. Durante o período de observação, também não encontramos indícios de a instituição disponibilizar materiais que contemplem brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiências.

Na escola municipal, é possível observar diversos móveis espalhados pela escola, em alguns deles, há imagens de meninas e meninos brancos e negros. Também há fotografias dos alunos nos ganchos de pendurar as bolsas, e, como há, na escola, alunos de diferentes raças e gêneros, a diversidade também se contempla nessas fotografias. Segundo as professoras e monitoras, os vídeos e livros da escola contemplam pessoas brancas, negras, indígenas e com deficiência.

2.6.2. A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde

Na EPI, presenciemos, em alguns momentos, o uso de comentários pejorativos e o uso de apelidos momentâneos aos alunos que estavam tendo uma atitude que desagradava as monitoras; não observamos as mesmas reações das professoras.

Durante o período de observação em que estivemos na instituição privada II, ouvimos os seguintes comentários, desferidos pelas monitoras para os alunos constantemente “como você é ruim”, “como você é chato”; nos momentos de alimentação também era possível ouvir “como você é um porco”, “para de porquice”, “a comida é da Maria chatice”, “sua feia(o)”. No momento da resposta desse descritor, na EPII, a servente e a cozinheira optaram por não levantar seus cartões (assim como em todos os itens anteriores a esse), entretanto trocaram olhares e expressões corporais de desaprovação em relação a cor verde, elencada para o item. Observando tal reação, ressaltamos que elas poderiam responder esse descritor, pois estavam diariamente inseridas no contexto escolar e tinham tanto argumentos como capacidade de opinar, mas elas responderam que preferiam não levantar seus cartões.

Durante conversa informal com a diretora da EM, ela relatou que reforça sempre, com todos os profissionais nos momentos de formação continuada e em outros momentos possíveis e/ou necessários, que “a palavra do adulto tem muito valor e impacto para a criança, quando se diz que ela é alguma coisa, ela acredita, desta forma tem que se tomar muito cuidado com as palavras utilizadas”. Durante o período de observação, não presenciemos o uso de apelidos, comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos para com as crianças nessa instituição.

Em nenhuma das escolas pesquisadas, observamos o uso de apelidos, comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos desferidos pelos alunos.

2.6.3. As professoras utilizam situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, etc.)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante o período que estivemos inseridos nos contextos escolares, esse item era realizado naturalmente em todas as instituições pesquisadas.

SÍNTESE DA DIMENSÃO 2: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS.

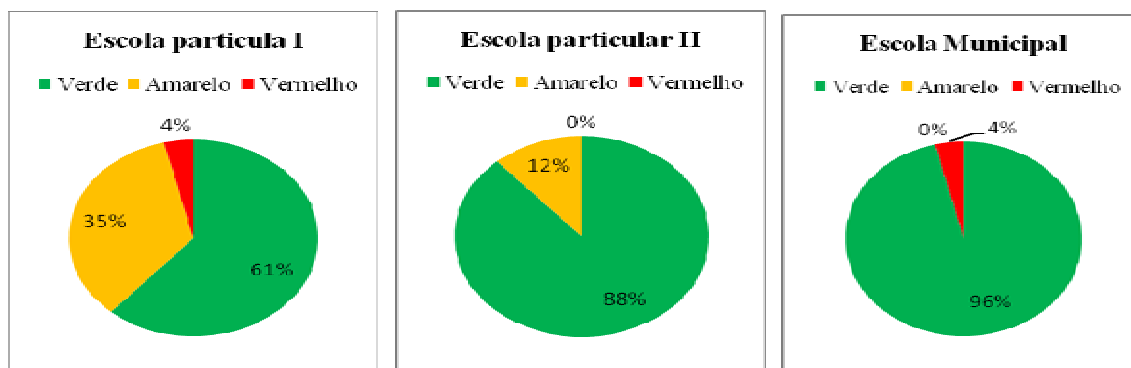


Figura 5: Dimensão 2 - resposta das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Da mesma forma que na dimensão I, os gráficos de sínteses referentes à resposta das escolas sobre elas mesmas e os gráficos dos indicadores realizados, a partir da análise da autora a respeito da coleta de dados, apresentam diferenças. Sendo a diferença maior encontrada nas escolas particulares, em especial na EPII. Acreditamos que a diferença maior das respostas da EPII deva-se ao fato da equipe escolar aligeirar suas respostas, pois a maioria dos funcionários precisou ir embora de forma rápida no dia da resposta dos IQEI, anulando a possibilidade de reflexão da vivência escolar.

SÍNTESE DIMENSÃO 2: MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS, CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE DADOS

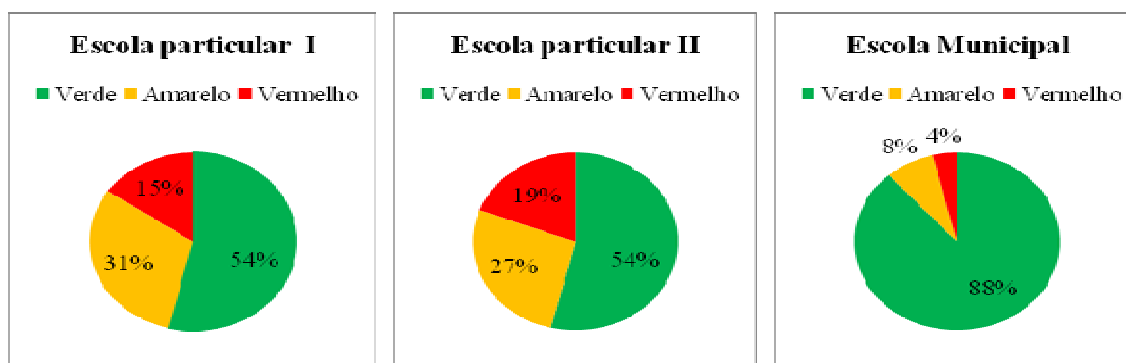


Figura 6: Dimensão 2 - análise da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

Para a dimensão 2, temos que a EPI apresenta um pouco mais da metade de seus pontos positivos, ou seja, adequados ao salientado no documento IQEI, enquanto a outra metade dos itens indica condições médias (31%) ou ruins (15%) de execução dos indicadores. Apontando para a necessidade de uma significativa melhora nessa dimensão a ser alcançada, de modo geral, uma boa condição de atendimento aos alunos que frequentam esta instituição.

O gráfico da EPII demonstra que, em relação à dimensão 2, suas condições de atendimento são similares a EPI. Pois, pouco mais de 50% dos itens foram analisados como adequados, 27% foram considerados em evolução e 19% elencados como inexistentes ou inexpressivos. Levando as mesmas considerações da EPI do parágrafo anterior.

Os índices negativos das instituições particulares, relativos à dimensão que se refere à Multiplicidade de Experiências e Linguagens, deve-se, em parte, a pobreza de materiais, mobiliários e infraestrutura que as instituições possuem e que, conseqüentemente, restringem as condições do trabalho pedagógico realizado com o educando. Outro ponto que acreditamos comprometer os índices dessa dimensão é o acarretamento das pendências do Planejamento Institucional, analisado na dimensão anterior, pois a prática educativa da instituição está determinada, em grande parte, no Planejamento Institucional, e, se nele flagram-se deficiências, essas serão refletidas no cotidiano escolar. Um último fato que observamos interferir nos bons índices das escolas particulares, na dimensão 2, refere-se à inexperiência dos profissionais das instituições, assim como já discutido na análise dos gráficos da dimensão 1.

Já a EM pesquisada, que, segundo a Diretora de Coordenadoria de Educação Infantil (2012), apresenta o mesmo panorama de toda rede, possui condições satisfatórias no Planejamento Institucional, apresentando 100% dos descritores verdes na dimensão correspondente, além de possuir grande número de profissionais com larga experiência na área, como pode ser visto no quadro 17 desta dissertação, o que certamente ajudou, mesmo que parcialmente, a elevar os índices da dimensão 2.

É importante ressaltar que, no quesito Multiplicidade de Experiências e Linguagens, a escola municipal apresenta melhores índices do que as escolas particulares, tanto na comparação realizada entre a resposta das próprias escolas quanto na avaliação da pesquisadora.

Essa dimensão remete-nos à análise de Angotti (2010, p. 25) a respeito da Educação Infantil:

Olhar a Educação Infantil, enxerga-lá em sua complexidade e em sua singularidade significa entendê-la em sua característica de formação de

criança entre o 0 e os 6 anos de idade, construindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividade e jogo, experiências, vivências... em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

DIMENSÃO 3: INTERAÇÕES

Quadro 20: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 3: interações

DIMENSÃO 3: INTERAÇÕES						
Descritores	Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
3.1.1	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde
3.1.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.2.1	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
3.2.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.2.3	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
3.3.1	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
3.3.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.3.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.3.4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.3.5	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.3.6	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.4.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.4.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.4.3	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
3.4.4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.5.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
3.5.2	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
3.5.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Fonte: Quadro elaborado pela autora

INDICADOR 3.1. Respeito à dignidade das crianças

3.1.1. A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde

Na EPI, quando os alunos mordem ou agredem os colegas, a professora ou o monitor solicita que o aluno peça desculpa, faça carinho e abrace seu colega; caso esse ato se repita, o aluno é colocado no cantinho para “pensar”. A prática de colocar o aluno para “pensar” não é entendida, na escola, como desrespeito à integridade da criança. Por isso, os professores e monitores praticam-na quando julgam necessário, sem repreensão da instituição. Os comentários pejorativos, bem como os apelidos momentâneos, desferidos por monitoras, que poderiam desrespeitar a integridade das crianças, foram realizados em momentos em que a gestão da instituição não estava presente. Dessa forma, não houve repreensão em relação a isso, enquanto estávamos inseridos no contexto escolar.

Assim como na EPI, observamos, durante o período em que estivemos na escola e constatamos durante a resposta desse descritor, que, na EPII, a prática de colocar o aluno no cantinho para “pensar” não é vista como desrespeito à integridade da criança; o que leva todos os profissionais da instituição a utilizarem desse método. Da mesma forma, comentários pejorativos, elencados no descritor 2.6.2, não são combatidos ou repreendidos imediatamente.

Na EM, não nos foi possível presenciar práticas dos adultos desrespeitando a integridade das crianças e, como relatado no item 2.6.2, a diretora sempre ressalta a importância das palavras e dos atos dos adultos no desenvolvimento do aluno.

3.1.2. Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Nas escolas pesquisadas, presenciamos casos em que os alunos mordiam ou agrediam com tapas ou empurrões seus colegas por quererem alguma coisa do outro, não gostar da atitude do colega ou mesmo por brincadeira, essas atitudes eram imediatamente barradas pela intervenção dos profissionais da escola. Entretanto, não observamos o uso de apelidos ou brincadeiras que venham humilhar outra criança.

INDICADOR 3.2. Respeito ao ritmo das crianças

3.2.1. As professoras organizam as atividades de modo que crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Na EPI, por diversas vezes, observamos os alunos esperando para realizar alguma atividade, pois a sala que eles utilizariam estava ocupada por outros alunos, necessitando sentar e aguardar a sala ser desocupada. Outro momento em que observamos as crianças aguardarem longos períodos foi antes da alimentação, pois duas salas lancham juntas; logo, uma tem que esperar a outra e, em alguns momentos, as professoras direcionam as crianças para o refeitório antes do horário, obrigando-as a aguardarem. Para amenizar esses períodos de espera, às vezes, as monitoras disponibilizam algum material para entretê-los.

Os longos períodos de espera observados na EPII acontecem antes das refeições, pois os alunos são direcionados para o refeitório antes do horário previsto; por conta disso, a cozinheira, por diversas vezes, ainda não havia terminado de preparar o lanche, o que obrigava os alunos a esperarem. Em um momento observado, as monitoras posicionaram as crianças no refeitório antes mesmo da cozinheira voltar do horário do almoço; o que obrigou os alunos a aguardarem a cozinheira chegar à escola e preparar as frutas que eles iriam comer.

Na EM, não observamos os alunos sendo obrigados a aguardarem longos períodos para realização de alguma atividade.

3.2.2. As crianças podem dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitam?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI relatou, durante a resposta dos indicadores, que, dentro da rotina da instituição, tudo tem horário para ser realizado, entretanto, se os alunos necessitam de alguns desses itens fora do horário, é permitida alguma flexibilização. Perto de cada sala de aula, há um banheiro e um filtro de água. Em ambos, os alunos precisam de ajuda das professoras e monitoras, pois o banheiro não é adaptado para a faixa etária e o filtro não está na altura das crianças.

Na EPII, há colchonetes durante todo o período escolar no chão das salas dos berçários para eventuais repousos. Perto de cada sala, há banheiros disponíveis para o uso dos alunos, com auxílio das monitoras ou professoras. Os copos dos alunos, junto a uma jarra de água,

ficam disponíveis em suas salas, as professoras e monitoras oferecem água em média 2 vezes por dia. Mas se o aluno solicitar mais vezes, ele é atendido.

Na EM, ao lado de todas as salas dos alunos maiores de 1 ano e meios, há banheiros adaptados para a faixa etária, que os alunos conseguem utilizar sozinhos. No intervalo da maioria das atividades realizadas, os alunos utilizam o banheiro e o bebedouro, diminuindo, assim, a saída dos alunos das atividades com idas ao banheiro ou ao bebedouro. Para os alunos menores de 1 ano e meio, é servida água, durante o dia, na própria sala. Os alunos menores de 1 e meio têm, disponibilizados, em suas salas, colchonetes e berços para descansos no momento que preferirem.

3.2.3. Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante o período de observação nas três escolas, somente constatamos que a sala do berçário I (alunos de 4 meses a 1 ano e 3 meses) da EPII não realizam atividades em diferentes lugares e ambientes, pois passam o dia todo dentro de sua sala, como já destacado no item 1.2.2. Quando a EPII respondeu esse descritor, todos elencaram a cor verde, menos as monitoras do berçário I.

Na EM, as salas de aulas são temáticas; dessa forma, cada turma tem sua sala para fazer suas atividades rotineiras, como chamada, atividade, higiene, entrada e saída, mas, durante o período escolar, eles visitam as outras salas para usufruírem do que elas disponibilizam. Assim, além de uma rotatividade na área externa, também há rotatividade nas áreas internas.

INDICADOR 3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças

3.3.1. As professoras e demais profissionais chamam as crianças pelos seus nomes?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Na EPI, observamos que os profissionais da instituição, muitas vezes, chamam os alunos pelo diminutivo de seu nome (exemplo fictício: Clara – Clarinha; Mateus – Mateuzinho) ou por parte do nome da criança (exemplo fictício: Eduardo – Dudu; Gabriela – Gabi). Fato que foi confirmado pelos profissionais durante a resposta deste descrito.

Na EPII, raramente não se chamavam as crianças por seus nomes.

Na EM, além de chamar os alunos por seus nomes, a cada manhã, as professoras realizam a chamada com a caderneta, lendo o nome dos alunos completos. e eles respondem que estão presentes.

3.3.2. A instituição observa e atende aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Nas instituições pesquisadas, é direcionada atenção especial aos alunos em período de adaptação, pois se entende o impacto na criança de um período de rompimento, de transição, em que ela estava acostumada a um conjunto de pessoas e passará a conviver com outras pessoas, tendo que confiar nelas. Por isso, observamos, nas escolas pesquisadas, atitudes como conversar com o aluno, carregá-lo ao colo, tirá-lo da turma por alguns instantes, passear com ele pela escola para distraí-lo, um profissional direcionar atenção somente para o aluno em adaptação por alguns momentos, até que ele se acostume com o novo ambiente e consiga adaptar-se na rotina.

3.3.3. As professoras ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Este fato acontece, naturalmente, em todas as instituições pesquisadas.

3.3.4. As crianças com deficiência recebem atendimento educacional especializado – AEE quando necessitam?

Resposta	Cores sugeridas pela	Resposta	Cores sugeridas pela	Resposta	Cores sugeridas pela
----------	----------------------	----------	----------------------	----------	----------------------

da EPI	pesquisadora a respeito da EPI	da EPII	pesquisadora a respeito da EPII	da EM	pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Em entrevista com a Diretora de coordenadoria da educação infantil (2012) da SME, obtivemos as seguintes informações sobre o fornecimento de suporte pedagógico e de profissionais para as escolas particulares parceiras da prefeitura que atendem a alunos com deficiências:

Nós temos aqui na SME o setor de educação especial, e se nós ficamos sabendo que tem alguma criança que precisa de uma atenção especial neste quesito a equipe vai até lá. Porque ela sabe como trabalhar. Porque nós sabemos que dali [da escola particular concessionária] ela vai para nossas escolas, e quando ela for, a equipe já está sabendo como é a criança, as dificuldade que ela possui. E nós já tivemos casos assim, e a equipe foi até lá para colaborar com a formação desta criança e com os pais também.

Pesquisadora: E em relação ao material especial que esta criança necessite, a SME estaria disponibilizando ou é responsabilidade da escola?

É responsabilidade da escola. Esta dentro daquilo que ele deve estar oferecendo para seu aluno.

Pesquisadora: As unidades do PPC podem realizar encaminhamento para alunos para os serviços da prefeitura, como psicóloga, etc.?

Olha não aconteceu isso ainda, mas a unidade escolar particular pode estar chamando esta mãe, dizendo para ela estar se dirigindo, por exemplo, no caso de psicólogo como você disse, para o nosso Centro de Saúde Mental “Agnaldo Bianchini”. Então a escola faz esta ponte com os pais sim, mas não necessariamente passa pela secretaria, ela enquanto escola, como colaboradora, faz este vínculo direto. Existiram poucas situações que nós tivemos que intervir, a própria escola consegue fazer esta ponte.

É como eu falei para você, nós já tivemos a situação com determinada criança que a equipe de educação especial foi até a creche, mais para sentar com o profissional, que está perdido, que não sabe como trabalhar, como uma assessoria mesmo na questão pedagógica.

A EPI relatou, durante a resposta desse descritor, que, quando havia uma criança com deficiência na escola, a SME disponibilizou psicólogo para esse aluno, mas não propiciou atendimento especializado dentro da instituição. Assim como destacado pela diretora de coordenadoria da educação infantil do município, é responsabilidade da escola a orientação da mãe e o encaminhamento do aluno para os serviços especializados disponíveis no município, sem precisar passar pela SME. Esta somente orienta os profissionais da escola sobre o trabalho que deve ser realizado com esse aluno, o acompanhando seu caso, para quando o aluno for para a instituição municipal, a SME já ter conhecimento de suas necessidades e de seu desenvolvimento.

Em entrevista, a diretora da EPII (2013) relatou que há um aluno do PPC com necessidades especiais e que, por ele ser aluno da rede municipal, a escola não o direcionou

para atendimento de profissionais particulares de seu conhecimento, mas já solicitou apoio da SME, porém não obteve resposta. Relata que:

[...] nós estamos fazendo um atendendo nosso, porque esta criança não pode ser inserida, o ano que vem que ela atinja a idade e termina o programa de bolsa para ela, em uma EMEI, porque já percebemos que ela precisaria estar indo para uma escola especial, mas só a SME que vai poder determinar (DIRETIRA EPII, 2013).

A diretora da EPII salienta, ainda, que a escola não precisou fazer nenhuma adaptação para atender a esse aluno com deficiência, pois as salas de aula têm número reduzido de alunos, a professora tem o apoio da diretora, a qual formou-se em psicopedagogia, e da coordenadora. Então, de acordo com sua opinião, “dentro de nossa realidade, nós estamos fazendo o que podemos; a criança esta sendo bem assistida”.

A diretora da EM (2012) contou-nos, em entrevista, como é realizado o apoio da SME, quando há um aluno com alguma dificuldade ou deficiência:

Antes de fazer qualquer avaliação da criança a gente passa a observar ela com mais atenção, mais cuidado, para realmente pode falar, “esta criança tem alguma coisa”. A prefeitura tem na rede, e nós chamamos a assistente social para estar fazendo visita, temos a psicóloga que conversa com a criança e com os pais e também temos a fonoaudióloga e qualquer caso que for muito agravante a gente faz um encaminhamento para a mãe e para o pai.

Então quando é caso de realmente precisar de uma atenção especial, a prefeitura já tem os profissionais para encaminhar para tratamento o mais rápido possível, mas antes de apontar qualquer coisa as meninas observam bastante, ai vem as psicólogas que conversam, a médica as vezes pede exames de audição, ou alguma coisa assim, ela pede os exames primeiros, para depois estar encaminhando para o especialista. E as crianças com necessidades especiais, já chegamos a atender, mas eu acho que as mães preferem ficar com eles em casa, por eles serem bebês ou levar em uma clinica mais especializada, nos não temos todo o material especial para os alunos especiais, mas nós vamos dando um jeitinho aqui, e ali, para conseguir atender.

No caso que nós tivemos, a família ficou muito satisfeita, nós também aprendemos muita coisa, foi uma troca com a família e a uma experiência boa, até mesmo para as outras crianças e outras famílias. Vinha a psicóloga, a terapeuta, a fisioterapeuta, na escola para dar exercícios, então não só o aluno com deficiência fazia, como todos os outros faziam e se beneficiavam, foi realmente uma inclusão.

Dessa forma, vemos que a EM tem apoio da SME em relação ao envio e ao acompanhamento de profissionais especializados para os alunos com necessidades especiais. Já, para as escolas particulares parceiras do PPC, é disponibilizada, pela SME, somente a assessoria aos professores, com relação ao trabalho que deve ser realizado com esses alunos, tendo a escola a responsabilidade de encaminhar a mãe e o aluno para serviços especializados

disponíveis no município, exteriores a escola, ou disponibilizar atendimento especializado com seus próprios recursos dentro da escola.

3.3.5. As professoras e demais profissionais carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI relatou, durante a resposta desse indicador, que as profissionais carregam as crianças ao colo em alguns períodos do dia, entretanto há um limite, para que as crianças não fiquem muito “mimadas”. Como a escola não atende a alunos menores de um ano, percebemos que essa prática não ocorre constantemente, sendo mais necessária nos momentos de adaptação.

Na EPII, observamos que é oferecido colo para os alunos em momentos de choro e adaptação para acalmá-los, também é proporcionado colo frequentemente aos alunos menores de um ano.

Na EM, as professoras e monitoras acomodam os alunos maiores de 1 ano e meio em seus colos quando sentavam no chão para brincar ou realizar alguma atividade com os alunos. Já os alunos menores de 1 ano e meio recebiam colo das monitoras, berçaristas, diretora e outras profissionais constantemente, para a passagem de um ambiente para outros ou para simples acomodação e interação.

3.3.6. As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Os profissionais das escolas pesquisadas, de forma geral, demonstram-se sensíveis às expressões e comunicações, mesmo que de forma não verbal, e tentam planejar alguns itens do cotidiano a partir das expressões da turma.

INDICADOR 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças

3.4.1. As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

De acordo com o discurso dos profissionais, esse fato acontece nas três instituições pesquisadas. Durante o período de observação em que estivemos dentro das 3 instituições, observamos, de uma forma ou de outra, todas as escolas consultarem e acolherem as propostas dos alunos. Destaque-se que, na EM, isso ficou mais evidente do que nas escolas particulares.

3.4.2. As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

O período de observação revelou-nos tal procedimento em diversos momentos, como na alimentação (EPI e EM), no uso do sanitário (EPI e EM), nas brincadeiras (EPI, EPII e EM), na realização correta de determinada atividade da apostila (EPI, EPII).

3.4.3. As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

As atividades dos alunos da EPI são realizadas em folhas sulfite A4 e, após o término das atividades, a professora expõe essas folhas em um varal na sala de aula. Nos ambientes exteriores às salas de aula, não é possível encontrar trabalhos dos alunos expostos.

Na EPII, percebemos que somente uma sala de aula trazia as atividades dos alunos expostas, as quais, na ocasião, resumiam-se em uma cartolina com o desenho de uma árvore e pés de feijão em copos plásticos de café, resultantes das atividades referentes à história de “João e o pé de feijão”. Nas outras salas, não foi possível observar as atividades dos alunos expostas; acreditamos que esse fato se deva, em parte, à apostila dos alunos ser encadernada.

Desse modo, suas atividades permanecem nas apostilas. Fora das salas de aula, também não é possível encontrar trabalhos dos alunos expostos.

O período que frequentamos a EM, para a coleta de dados desta pesquisa, consistia em uma época natalina, observamos que, parte da decoração da escola, foi resultante de trabalhos manuais dos alunos, como guirlandas e quadros com símbolos natalinos nas portas das salas de aula. Dentro das salas de aula, também era possível encontrar materiais que os alunos produziram expostos, como, por exemplo, em uma turma, havia diversos fragmentos de plantas que os alunos trouxeram de casa e estavam estudando.

3.4.4. As professoras organizam junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Na EPI, são realizadas apresentações, como dias das mães, dias dos pais, festa junina e apresentação de natal.

Na EPII, além das datas de apresentações tradicionais (dias das mães, dias dos pais, festa junina e apresentação de natal), há a Expo Cata-vento, “evento o qual visa expor os trabalhos realizados ao longo do ano por nossos alunos”. (PROJETO REVIRANDO O BAÚ DOS CONTOS/EPII, 2013, p. 3)

Em entrevista, a diretora (2012) da EM relatou que:

Tem exposições, as vezes a gente faz uma exposição só do primeiro semestre e depois do segundo, para mostrar o que foi trabalhado, colocamos em exposição. As apresentações sociais deles eram varias apresentações, mas nós vimos que não funcionava, por exemplo, dia das mães, nós fazíamos apresentação, mas tem mãe que não aparece, tem criança que não tem mãe, então as crianças sentem. O dia dos pais então, o pai nunca vem, é a mãe que vem no lugar. Então nós cortamos estas apresentações, só fica dentro da escola para nós mesmo, então esta parte social fica dentro da escola, do folclore também tem um fechamento com alguma apresentação a respeito do folclore.

A única festa que a gente faz, que a família vem participar é do primeiro semestre que nós fechamos com a festa junina, que os pais todos vêm e participam, e a do natal que é a do fechamento do segundo semestre. Então este dois nós fazemos as participação e as outras a gente faz interna, porque [...] mexe com o emocional dela, ela vai acabar se irritando.

Dessa forma, percebemos que, na EM, há exposições para mostrar aos pais o que foi trabalhado com os alunos durante o semestre ou o ano e apresentações artísticas, para fechamento de semestre com a participação dos pais e da comunidade.

INDICADOR 3.5. Interação entre crianças e crianças

3.5.1. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

A interação entre os alunos da mesma idade acontece em brincadeiras nos ambientes internos e externos da escola, planejadas pelas professoras com alunos da mesma turma, em todas as escolas pesquisadas.

3.5.2. As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Diariamente, todos os alunos da EPI reúnem-se no parque da escola, para aguardarem o momento da saída, no qual têm a oportunidade de brincarem juntos livremente nesse espaço. Outro momento em que os alunos reúnem-se com crianças de idade diferentes é no horário de lanche, porém não é permitida a interação entre eles.

Os alunos da EPII têm contato com crianças de idade diferentes nos momentos de entrada e saída, quando todos os alunos da escola se reúnem na sala de recepção, porém não é permitida interação, pois todos devem ficar sentados e assistir aos vídeos expostos. No momento da alimentação, no mínimo alunos de duas salas coabitam o refeitório, porém também sem interação.

Os alunos da EM encontram alunos de idade diferentes todos os dias, quando vão para o parque, onde podem brincar nos brinquedos do *playground* ou com pás e baldinhos na areia. A escola considera que, para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, “é preciso que o professor considere na organização: a interação com as crianças da mesma idade e de

idades diferentes, em situações diversas com o fator de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se [...]” (PPP/EM, 2012, p. 10).

3.5.3. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI, durante a resposta desse descritor ressaltou que, quando havia inclusão na escola, notava que os alunos, por serem pequenos, não se importavam com a diferença que o colega com deficiência apresentava, o que não tornava a interação das crianças uma problemática.

Segundo a EPII e a EM, os espaços, brincadeiras e materiais são organizados, na medida do possível, para favorecer a interação entre crianças com deficiência e demais crianças.

SÍNTESE DA DIMENSÃO 3: INTERAÇÕES, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS

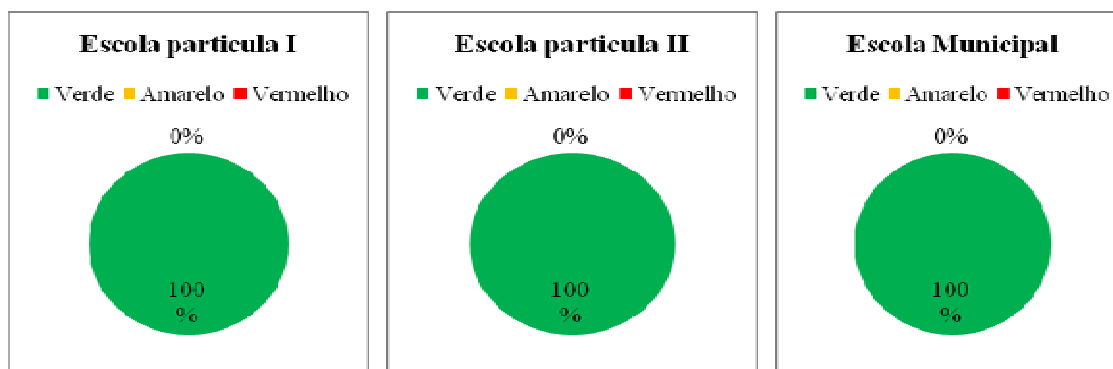


Figura 7: Dimensão 3 - resposta das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Todas as escolas pesquisadas acreditam que a dimensão referente a interações esteja 100% verde, ou seja, que não haja nenhum problema com as relações dentro da instituição. Entretanto, a análise da pesquisadora a respeito da coleta de dados realidade nas escolas demonstra que, nas instituições particulares, o cenário não é exatamente esse. Como observaremos nos próximos 3 gráficos.

SÍNTESE DIMENSÃO 3: INTERAÇÕES, CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE DADOS

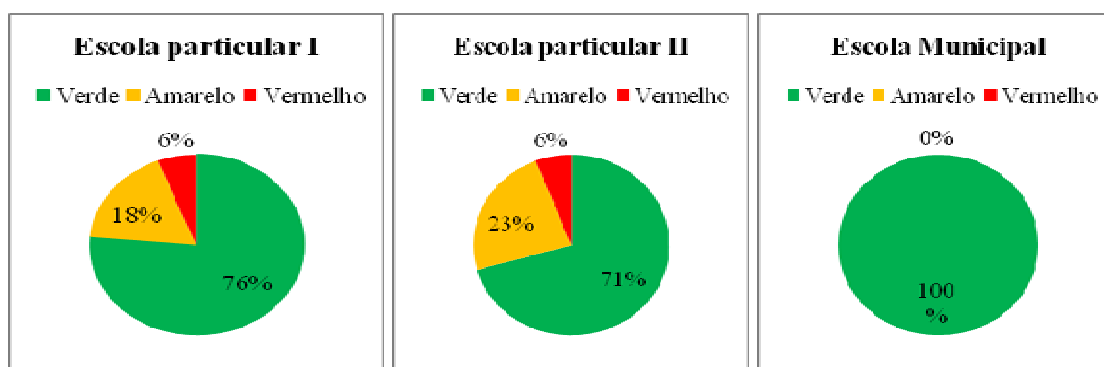


Figura 8: Dimensão 3 - análise da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

De forma geral, a dimensão interações é a que as escolas apresentam maior evolução, ou seja, apresentam menor índice geral de inadequações de acordo com os IQEI.

Mesmo com essa constatação, a EPI e a EPII ainda possuem 18% e 23% dos itens amarelos e 6% vermelhos. Já a EM demonstra que segue 100% as indicações no quesito interações.

DIMENSÃO 4: PROMOÇÃO DA SAÚDE

Quadro 21: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 4: promoção da saúde.

DIMENSÃO 4: PROMOÇÃO DA SAÚDE						
Descritores	Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
4.1.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4.1.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4.1.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4.2.1	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
4.2.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4.2.3	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
4.3.1	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho
4.3.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4.3.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
4.3.4	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
4.3.5	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

INDICADOR 4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças

4.1.1. A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

O cardápio das três instituições pesquisadas é elaborado por nutricionistas. Contratadas pelas instituições particulares por exigência do termo de concessão e disponibilizadas pela prefeitura para as escolas municipais.

Apresentamos a seguir o exemplo de um cardápio diário das três instituições pesquisadas:

EPI:

Desjejum: Pão francês com requeijão / leite com achocolatado;

Almoço: Arroz, lentilha refogada, carne moída com vagem e cenoura, salada couve, suco abacaxi;

Lanche da tarde: "Bolo de feijão com chocolate" / suco abacaxi;

Jantar: Arroz, feijão, escondidinho de carne com batata, salada de repolho com tomate, suco abacaxi / laranja picada.

EPII

Desjejum e lanche da tarde: pão de forma com margarina, melancia e suco de caju;

Almoço e jantar: fubá, carne, ervilha, cenoura, mandioquinha e abobrinha. (nesta escola o almoço e o jantar são iguais, assim como o lanche da manhã e da tarde).

EM

Desjejum: Composto lácteo sabor chocolate c/ Avelã, rosquinha de chocolate;

Almoço: Arroz, feijão, ovo cozido, salada de tomate / Sopa: (Bebês) macarrão c/ carne, beterraba, abobrinha. Suco de laranja para todos;

Lanche da tarde: Composto (sabor a definir), biscoito salgado;

Jantar: Sopa de Arroz com carne em tiras, mandioquinha, cenoura com suco de melancia.

Podemos perceber que o cardápio nutricional das três instituições é variado e que as escolas particulares estão de acordo com o termo de concessão, que determina que o almoço e o jantar devem contar com os seguintes grupos de alimentos: carboidrato, proteína vegetal e animal, legume e verdura.

Entretanto, constatamos, durante o período de observação, que, nas escolas particulares, o cardápio servido para os alunos diferencia-se em alguns momentos do cardápio entregue para a prefeitura – o qual nos foi disponibilizado.

Na EPI, isso se deu constantemente em relação ao desjejum e ao lanche da tarde. Enquanto estivemos nesta escola, somente foi serviço biscoito salgado do tipo “água e sal” acompanhado de suco ou leite, exceto em um dia: no lugar do biscoito, foi servido pão de forma com margarina ou manteiga.

Na EPII, a diferença maior era encontrada no almoço e no jantar, nos quais alguns alimentos não eram introduzidos no cardápio real dos alunos, principalmente verduras e legumes.

Em todas as escolas, os alimentos eram substituídos ou adaptados para as crianças que tinham necessidade de dietas especiais. Na EPI, percebemos que, em alguns momentos, os alunos que precisam comer um alimento diferente do que o grupo estava comendo, eram retirados da mesa comum e acomodados em outro ambiente, para fazerem a refeição. Quando ele terminasse, voltava para o grupo. No refeitório e na cozinha da EPII, há um cartaz com todos os alunos com necessidade de dietas especiais e quais alimentos eles não podem ingerir, a diretora (2013) da instituição relatou-nos, em entrevista, que a criança alérgica ou com intolerância a algum alimento realiza suas refeições junto ao grupo, porém há uma adaptação no cardápio deste aluno ou do grupo todo:

[...] por exemplo, macarrão, tem uma criança que tem alergia a corante vermelho, então neste dia ela come macarrão sem o molho, a polenta a mesma coisa, se a criança é alérgica a lactose, então nós comparamos todo o pão sem lactose, bolo sem leite, se é um bolo com calda de chocolate, damos a parte do bolo sem calda para esta criança, bolacha sem leite, então tem todo um cuidado mesmo na questão da alimentação.

Com essa declaração, a diretora admite desrespeitar uma das orientações do termo de concessão: “Não utilizar molho ou extrato de tomate industrializado”, pois, somente no molho de tomate industrializado, contém corante vermelho; se o molho de tomate fosse caseiro, não haveria como componente o corante vermelho e o aluno alérgico poderia comer.

Em conversa com as cozinheiras da EM, tivemos a informação de que, quando o aluno tem intolerância ou alergia a algum alimento, que então precise ser substituído, é solicitado aos pais que mandem aquele alimento. No exemplo de intolerância ao leite, a família envia para a escola o leite de soja e, no momento das refeições, o alimento é substituído.

4.1.2. As professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

De acordo com os relatos e observações colhidos durante o período de pesquisa de campo, podemos indicar que as duas instituições que trabalham com idade de 0 a 3 anos realizam um trabalho contínuo para a retirada da mamadeira e introdução de alimentos sólidos. A EPI, por atender alunos a partir de um ano, tem este trabalho minimizado.

4.1.3. A instituição possibilita o acesso ao leite materno?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI não atende à idade de 0 a 1 ano, por este motivo, relata que nunca teve a incidência de amamentação na escola, porém a diretora relatou que autorizaria o acesso do aluno ao leite materno, caso a mãe desejasse.

A equipe da EPII salienta que é autorizado o acesso do aluno ao leite materno. Para viabilizá-lo, foi planejado, dentro da escola, um espaço para ser a “área de amamentação”, porém esse espaço não apresenta nenhum mobiliário para tal prática, sendo utilizado, cotidianamente, para acomodar as crianças em carrinhos.

A EM, durante a resposta desse descritor, ressaltou que isso acontece raras vezes na instituição, mas por escolha das mães e não impossibilidade da escola.

INDICADOR 4.2. Limpeza, salubridade e conforto

4.2.1. As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito

	respeito da EPI		da EPII		da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Todas as três instituições pesquisadas são localizadas em ruas com pouco movimento, o que as exime de poluição sonora externa. Junto ao planejamento interno, a EPI e a EM apresentam acústica adequada, favorecendo, assim, a comunicação na escola. A única instituição que sofre parcialmente com a problemática da acústica é a EPII, pois possui uma sala no meio do caminho de todas as outras, desfavorecendo assim os momentos de comunicação, atenção e silêncio dos alunos dessa sala.

As salas de aula da EPI são pequenas (em torno de 19 m² cada) para a quantidade de alunos e materiais que as ocupam. Os espaços comuns internos da instituição – a sala de TV, de brinquedos/livros e a sala de movimento comportam adequadamente os alunos em atividades com pouco movimento. Os espaços externos da EPI são amplos e possibilitam grandes movimentações, o parque somente torna-se desagradável em dias de muito sol e calor, por não disporem de sombras sobre os brinquedos e, em dias de chuva, pois não abarcam espaços externos cobertos para brincadeiras. O refeitório está localizado no único espaço externo e coberto da instituição, sendo assim bastante arejado. Os banheiros da instituição não são bem ventilados, apresentando somente uma pequena janela no alto, sendo que um dos banheiros não apresenta janela. Esses banheiros tornam-se especialmente desagradáveis para adultos e crianças nos momentos de banho e troca, pois, além do fato do banheiro não ser bem ventilado, eles ainda são pequenos e acomodam grande volume de material de higiene das crianças; dessa forma, nos momentos de banho e troca, esse local torna-se úmido e quente, com forte cheiro de urina e fezes. A falta de ventilação do banheiro da parte de trás da escola, que abriga os alunos do berçário I e II, faz com que todo o bloco de três salas fique impregnado de odor desagradável. A escola é mantida limpa, lavando-se parte dela uma vez por semana.

Na EPII, as salas de aula dos alunos de até 3 anos de idade são pequenas (medindo média 16 m² de área cada), sendo que, em uma sala, é necessário retirar as mesas e cadeiras para ocupá-la com colchonetes para os alunos dormirem, esta mesma sala apresenta uma janela, entretanto o fato de ela ser ocupada por duas turmas (sendo que uma realiza troca de fraldas na sala, por não haver banheiro próximo) torna-a abafada e com odor de urina e fezes. O corredor da instituição, por que todos os alunos passam durante o dia, principalmente os alunos do prédio frontal, é estreito, o que faz com que eles trombem diversas vezes. Os ambientes internos comuns aos alunos são: a sala de vídeo e o refeitório. A sala de vídeo que

também é utilizada como sala de recepção e despedida dos alunos é ampla, ventilada e permite a acomodação agradável dos alunos em colchonetes. O refeitório da instituição, apesar de medir 30m² e acomodar os alunos rentes aos outros, oferece boa ventilação. Os ambientes externos da escola propiciam aos alunos espaço suficiente para momentos de agitação e movimentos, por ser amplo. Durante a resposta desse descritor, a pessoa que faz a limpeza da escola ressaltou que entra antes do seu horário para deixar tudo limpo, mas nem sempre consegue, pois há muito serviço para somente ela. Assim como a Secretária Municipal de Educação (2013) relatou durante entrevista, esse é um ponto em que as escolas particulares minimizam a utilização de recursos, pois, enquanto a escola municipal, que atende a um número menor de alunos, conta com 4 funcionárias para realizar a limpeza da escola, a EPII conta com uma funcionária somente, sobrecarregando-a de serviços que, sozinha, não são possíveis de serem executados, precarizando, assim, suas condições de trabalho.

As salas de aula da EM são amplas (em média 76 m² de área cada uma) e arejadas por grandes portas e janelas, com vista para as áreas externas da instituição. Os banheiros são grandes, apresentando vários vasos sanitários, os chamados “buraquinhos” e trocadores. Os corredores da escola são largos, possibilitando a passagem dos alunos tranquilamente. As áreas internas comuns aos alunos são: o refeitório e o dormitório (além de todas as salas de aula que são temáticas e realiza-se o rodízio, como descrito nos descritores anteriores). O refeitório fica em um ambiente grande, espaçoso e ventilado por grandes portas e janelas, com vista para o parque, ele comporta todos os alunos da escola em cadeiras confortavelmente. Os dois dormitórios da escola, um para os alunos menores de um e meio e outro para os alunos maiores de um ano e meio, são ventilados por grandes janelas e ventiladores, contendo berços individuais para o conforto dos alunos. O espaço externo, tal como o interno, é bastante amplo, somente o tanque de areia com brinquedos do *playground* mede aproximadamente 700m², ainda há o jardim da instituição onde se encontra a horta e um espaço gramado. A escola é limpa e organizada, o refeitório e o banheiro são lavados diversas vezes por semana.

4.2.2. O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante o período de observação, aferimos que o lixo das três instituições pesquisadas é retirado diariamente dos ambientes internos e externos.

4.2.3. São tomados os cuidados necessários com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários (lixeiras com pedal e tampa, retirada das fraldas sujas do ambiente imediatamente após as trocas, higiene das mãos)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Nas escolas pesquisadas, percebemos, durante o período de observação, a atenção e o cuidado com a limpeza e higiene das monitoras nos momentos de trocas de fralda. Entretanto, na EPII, o lixo dos banheiros não possui pedal e tampa, sendo que somente o lixo do refeitório os tem, porém o pedal não funciona e as monitoras e professoras são obrigadas a levantar a tampa do lixo com a mão.

No refeitório das três escolas, somente é permitida a entrada com touca e, na EM, as profissionais, além de utilizarem touca, também fazem uso de luvas descartáveis no horário de alimentação das crianças.

INDICADOR 4.3. Segurança

4.3.1. As tomadas elétricas estão colocadas no alto das paredes e possuem tampas protetoras seguras?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho

Como as escolas particulares são casas adaptadas, as tomadas não são colocadas no alto das paredes e somente na EPII algumas tomadas possuem tampas protetoras.

Mesmo o prédio da EM tendo sido construído para ser uma creche, foi-o há muitos anos, e não houve a preocupação de alocarem-se todas as tomadas longe do alcance dos alunos; por conseguinte, algumas tomadas não estão no alto da parede, nem possuem protetores.

4.3.2. O botijão de gás atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
-----------------	---	------------------	--	----------------	--

Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
-------	-------	-------	-------	-------	-------

Os botijões de gás de todas as escolas pesquisadas ficam em ambiente externo protegido. Na EPII, o botijão é colocado para dentro da instituição todas as noites, pois, durante o último furto na escola, quebraram o cadeado do local onde o botijão é armazenado e ainda não havia sido providenciado um novo.

4.3.3. Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Nas três unidades educacionais pesquisadas, há quartos específicos para armazenar os produtos de limpeza, onde é proibido o acesso das crianças. Os medicamentos da escola particulares são mantidos na secretaria e da EM na enfermaria da instituição, ou seja, protegidos do contato dos alunos.

4.3.4. A instituição protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura das crianças e evitar acidentes?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Durante o período em que permanecemos observando a EPI e a EPII, notamos alguns pontos perigosos da instituição que não são adequadamente protegidos, como a presença de marimbondos no caminho que os alunos passavam diversas vezes por dia, havendo a possibilidade de alguma criança ser picada, e a presença de grandes escadas sem a devida proteção.

No prédio da EM, os pontos perigosos da escola que não são adequadamente protegidos constam de algumas tomadas elétricas na parte inferior das paredes da instituição, sem tampas protetoras seguras.

4.3.5. A instituição tem procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes?

Resposta	Cores sugeridas pela	Resposta	Cores sugeridas pela	Resposta	Cores sugeridas pela
----------	----------------------	----------	----------------------	----------	----------------------

da EPI	pesquisadora a respeito da EPI	da EPII	pesquisadora a respeito da EPII	da EM	pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo

A EPI salientou, durante a resposta desse descritor, que nunca houve curso de primeiros socorros na escola e que estão buscando essa formação junto aos bombeiros.

A EPII relatou que reconhece a importância de um curso de primeiros socorros para os funcionários, mas nunca forneceu um curso com este caráter e que, qualquer acidente na escola, é direcionado para a monitora, que tem formação em técnico de enfermagem.

Na EM, os profissionais expuseram que já houve palestras, treinamentos e discussão a esse respeito na escola e na SME³⁰, porém acreditam que, mesmo tendo o apoio da enfermeira durante todo o período escolar, da médica uma vez por semana e dos cursos que fizeram anteriormente, necessitam de mais formação sobre primeiros socorros para se sentirem seguras sobre os procedimentos que devem ser adotados por todos em caso de acidentes.

SÍNTESE DA DIMENSÃO 4: PROMOÇÃO DA SAÚDE, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS

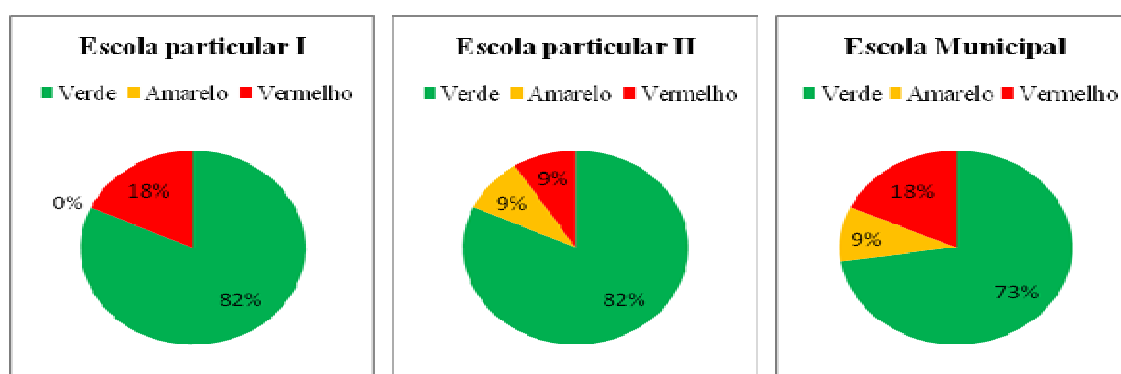


Figura 9: Dimensão 4 - resposta das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Na dimensão 4, as escolas responderam que 18% dos descritores estão em vermelho na EPI e EPII e 9% dos descritores, em amarelo na EPII e na EM. O cenário demonstrado pelas escolas não é o mesmo de acordo com a análise da pesquisadora a respeito dos descritores da dimensão 4.

³⁰ Assim como destacado pela reportagem “Educadores da rede municipal terão curso de primeiros socorros”, disponível no sítio oficial da Prefeitura Municipal de Araras (2012).

SÍNTESE DIMENSÃO 4: PROMOÇÃO DA SAÚDE, CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE DADOS

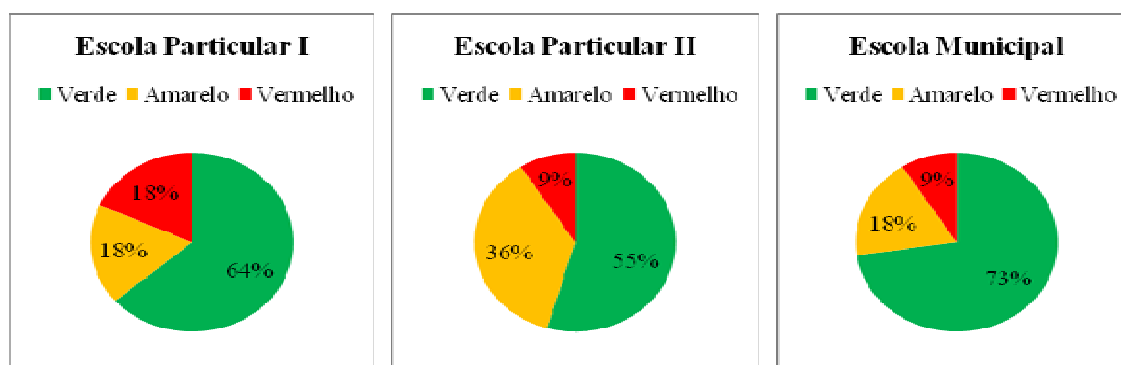


Figura 10: Dimensão 4 - análise da coleta de dados

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

Em todas as escolas percebemos que mais de 50% dos descritores da dimensão 4 estão sendo cumpridos. Entretanto, na EPI e na EPII, os itens considerados amarelos e vermelhos são expressivos, pedindo mais atenção. Na EM, cerca de 18% dos descritores foram sopesados como amarelos e 9%, como vermelhos, demonstrando que há itens referentes à promoção da saúde que estão sendo considerados no trabalho escolar, porém necessitam de reajustes, além da necessidade urgente de colocar tampas nas tomadas que encontram a altura das crianças, que corresponde a item vermelho (9%).

Um dos itens mais preocupantes dessa dimensão refere-se à infraestrutura das escolas particulares. Em razão dessas escolas materializarem-se em casas adaptadas para o atendimento da primeira infância, a infraestrutura dos espaços internos é restrita, e não proporciona aos alunos ambientes ventilados, tranquilos e agradáveis, prejudicando, assim, as condições de atendimento educacional dos educandos. Ao contrário das escolas particulares, a EM apresenta espaços internos e externos amplos, agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, favorecendo o processo educativo.

DIMENSÃO 5: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

Quadro 22: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 5: espaços, materiais e mobiliários

DIMENSÃO 5: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS.						
Descritores	Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
5.1.1	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
5.1.2	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde

5.1.3	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo
5.1.4	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde
5.1.5	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
5.1.6	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
5.1.7	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo
5.2.1	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
5.2.2	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
5.2.3	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo
5.2.4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
5.2.5	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
5.2.6	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde
5.2.7	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo
5.2.8	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
5.3.1	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo
5.3.2	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde
5.3.3	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde
5.3.4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

INDICADOR 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças

5.1.1. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde

Na EPI, há uma sala onde estão alocados os brinquedos pedagógicos e os livros em estantes, o número de livros não é grande, mas é suficiente para o trabalho com uma turma de cada vez. As estantes com livros são altas, impossibilitando o acesso das crianças aos livros. Segundo a EPI, as estantes estão fora do alcance dos alunos, pois eles são pequenos e rasgam os livros. Por esse motivo, durante a resposta desse descritor pela escola, houve praticamente um empate de cores: foram 9 verdes e 8 amarelos.

Na EPII, há um suporte de tecido na parede do corredor onde são colocados todos os livros, sendo assim, não há um espaço organizado especificamente para a leitura.

Na EM, há uma sala organizada e planejada para a prática de leitura dos alunos, onde os livros ficam em prateleiras acessíveis às crianças.

5.1.2. As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
-----------------	---	------------------	--	----------------	--

Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
-------	---------	---------	---------	-------	-------

Como a EPI e EPII são casas adaptadas para serem creches, as janelas não são baixas, pois, foram construídas propiciando a visão dos adultos do espaço externo. Dessa forma, percebemos, durante o período de observação, que os alunos somente são capazes de visualizar o céu e a parte superior das árvores de acordo ao seu ângulo de visão. Somente na sala do berçário I da EPII, podemos perceber duas janelas instaladas mais abaixo na parede, possibilitando a visão dos alunos que já conseguem se manter em pé da área exterior.

Na EM, as janelas estão alocadas a menos de um metro do chão, são grandes, envidraçadas e em grande quantidade, o que possibilita maior visualização dos alunos do espaço externo. Nas salas com visão direta para o campo de areia da escola, há portas de cerca de 3 metros de largura, que permitem a total visualização do espaço externo pelas crianças.

5.1.3. Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo

Durante o período de observação, podemos perceber que nem uma das três instituições apresenta espaço e equipamentos totalmente acessíveis para acolher as crianças com diversos tipos de deficiência.

A EPI está localizada em um terreno plano, não possuindo grandes escadas, porém sua estrutura conta com portas e banheiros pequenos para atender alunos que utilizem cadeiras de roda. A escola, durante a resposta dos indicadores, relatou que não há material próprio para o trabalho com as crianças com deficiência.

A EPII elencou a cor verde para esse descritor, pois considera que a criança com deficiência que eles atendem não necessite de espaços e equipamentos especiais, por não apresentarem grandes limitações físicas. A escola, em seu espaço físico, conta com uma rampa ao lado da escada de entrada da escola, porém não se pode observar o mesmo nas outras duas escadarias da parte posterior da escola. Por ser uma casa adaptada, a escola também dispõe de portas, corredores e banheiros apertados para o atendimento de alunos com deficiência física grave. Também não nos foi possível observar materiais e equipamentos para o trabalho com alunos com deficiência.

Na EM, percebemos que todos os espaços de aclave e declive possuem rampas de acesso, e a estrutura da escola possibilitaria o atendimento de crianças que necessitem utilizar cadeiras de rodas. Entretanto, o problema para o atendimento de crianças com deficiência na escola reside na falta de materiais e equipamentos adequados.

5.1.4. Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde

Na EPI, não há bebedouros na altura das crianças, as professoras e monitoras apanham água para fornecer a elas crianças em filtros próximos. Há um vaso sanitário em tamanho normal para adultos, para cada duas turmas. Na instituição, utilizam-se somente dois banheiros, com um chuveiro cada, para o banho de todos os alunos. Todos os banheiros da escola possuem uma pia em altura adequada para o uso de adultos, ou seja, não acessível para as crianças e no ambiente externo há uma estrutura construída em altura adequada para o uso dos alunos com 4 torneiras, onde os alunos lavam as mãos antes de almoçar e uma turma escova os dentes após as principais refeições. No cotidiano da escola, a quantidade de lavatórios acessíveis às crianças são insuficientes para atender a todos satisfatoriamente.

A EPII conta com um bebedouro adequado à altura das crianças na área externa da instituição, com cerca de 8 torneiras. Esse bebedouro também é utilizado para a higiene bucal das turmas do MI e BII do bloco de trás da escola, pois este bloco não conta com banheiros disponíveis para os alunos. Quando está chovendo, as professoras e monitoras são obrigadas a buscar água, para fornecer aos alunos, nesse mesmo bebedouro da área externa, pois não são autorizadas a pegar água de outro lugar, e a higiene bucal dos alunos que dependem desse bebedouro fica prejudicada.

A EPII conta com quatro banheiros:

- Um banheiro para a turma do berçário I contendo um chuveiro, uma privada grande e uma pia alta.
- Um banheiro, localizado no prédio da frente da escola, que é utilizado para os banhos dos alunos de até 2 anos, 11 meses e 29 dias (exceto do berçário I que tem banheiro próprio), pois segundo a diretora da escola no dia que o aluno completa 3 anos de idade é enviado um

bilhete para os pais, dizendo que a partir daquele dia o aluno não tomará mais banho na escola, pois completou 3 anos de idade.

- E os dois últimos banheiros da instituição estão localizados no prédio da frente, com uma privada em tamanho grande e uma pia grande. São utilizadas por todos os alunos maiores de um ano e três meses, para as necessidades fisiológicas e para escovar os dentes (como salientado acima, uma turma escova os dentes no bebedouro quando não está chovendo).

Resumidamente, no cotidiano da escola, percebemos que não há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente, sendo que somente os bebedouros são acessíveis às crianças.

Na EM, há três banheiros especialmente planejados para o trato com as crianças. O primeiro é para atender os alunos de até 1 ano e meio, contendo trocadores e chuveiros. O segundo banheiro foi planejado para alunos de 1 ano e meio até 2 anos e seis meses, havendo possibilidade de uso até os três anos, onde pode-se observar dois chuveiros, cerca de 8 “buraquinhos”, 4 vasos sanitários acessíveis para a faixa etária separados por biombos e um trocador; do lado de fora desse banheiro, há o bebedouro dos alunos, que também é utilizado como pia para a higiene das mãos e escovação dentária por duas turmas. O terceiro banheiro foi planejado para alunos de 2 a 3 anos, contendo dois chuveiros, 6 vasos sanitários acessíveis para a faixa etária separados por biombos, uma estrutura utilizada como mictório para os meninos, onde há possibilidade de até 5 crianças utilizar simultaneamente e confortavelmente, e cerca de 6 pias acessíveis para a faixa etária, utilizadas para higiene das mãos e bucal das crianças dessa idade.

5.1.5. A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Na sala de Televisão da EPI, há um espelho grande e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem, entretanto nem todos os alunos frequentam essa sala diariamente. Há outros pequenos espelhos nos banheiros da escola, porém fora do campo de visão das crianças.

Na EPII, somente há espelho grande na altura das crianças na sala do berçário I, ambiente que somente essa turma frequenta. Na sala de TV por que todos os alunos passam

diariamente, nas horas de entrada e saída, há vidros espelhados na altura das crianças em volta das portas, entretanto os alunos são limitados a brincar e observar a própria imagem, pois devem assistir à televisão, enquanto são direcionados para a sala de aula ou para fora da instituição.

Em todas as salas de aula da EM, há espelhos na altura das crianças para que elas possam brincar e observar a própria imagem diariamente. A escola, nos anos de 2012-2013, realizou a troca dos espelhos da instituição por outros maiores e mais seguros.

5.1.6. Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho

Como descrito no item 5.1.3 não há equipamentos, assim como mobiliários acessíveis para crianças com deficiência em nenhuma das escolas pesquisadas.

5.1.7. A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo

Durante o período de observação, pudemos constatar que, na EPI, há móveis e principalmente brinquedos firmes para que as crianças possam apoiar-se a fim de ficarem em pé, entretanto percebemos que os bancos das salas de aula e do refeitório não são completamente seguros, pois, se a criança inclina seu corpo para trás, há grande possibilidade de que o banco tombe e a criança caia de costas no chão. Isso aconteceu durante o período de observação que estivemos na EPII, onde uma criança estava sozinha em um banco e inclinou o corpo para trás, por não querer sentar-se para comer, e o banco caiu com a criança de costas no chão; pela reação dos profissionais, certamente não foi a primeira vez que isso ocorreu na escola.

Na sala do berçário I a EPII, há uma barra em frente a um espelho para auxiliar as crianças e bebês a ficarem de pé; podemos ver que ela é bastante utilizada pelos alunos. Tirando os bancos presentes no refeitório e nas salas de aula dos alunos de até 3 anos, o restante dos móveis é seguro.

Um dispositivo que auxilia as crianças que estão aprendendo a andar a apoiarem-se para ficarem de pé são as muretas de divisão do parque (local que elas frequentam diariamente), que estão localizadas na área externa da escola em altura ideal para essa prática pelos alunos. Mas, no ambiente interno que as crianças menores ficam, não há muitos móveis em que os alunos possam apoiar-se.

INDICADOR 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças

5.2.1. Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde

Como já destacado em outros descritores (2.5.3, 5.1.1), nas três escolas pesquisadas, há livros e outros materiais de leitura variados, em quantidade suficiente para o trabalho das professoras com uma turma de cada vez.

5.2.2. Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde

As escolas particulares declararam que existem brinquedos diversos na instituição, mas não que atendam a todas as necessidades dos alunos, e a quantidade não é suficiente para comportar as necessidades da escola. Acreditamos que esse fato se deva às escolas particulares existirem há poucos anos e solicitar na lista de material escolar que os pais enviem os brinquedos para o uso dos alunos. A instituição desresponsabiliza-se parcialmente pelo fornecimento de tais materiais aos alunos, constituindo seu arsenal de materiais com as doações dos pais.

A EPI solicita, na lista de material escolar, 1 brinquedo pedagógico (de acordo com a idade; doação para a escola), 1 brinquedo usado (carrinho, boneca, panelinha, fogãozinho; doação para a escola), 1 livro de história com figuras grandes (doação para a escola) e 1 baldinho de areia. Na EPII, são solicitados, aos pais, na lista de material escolar, 1 brinquedo

pedagógico (de acordo com a idade), 1 jogo de encaixe grande, 1 baldinho, 1 livrinho de histórias.

A EM possui um grande acervo de brinquedos variados para a utilização na área interna e externa da escola. Em sua lista de material escolar, solicita aos pais que enviem um brinquedo determinado pela escola por aluno.

5.2.3. Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo

Como destacado no item 2.4.1, a EPI possui instrumentos musicais suficientes para formar uma bandinha/fanfarras com uma turma de alunos.

A EPII salientou, durante a resposta desse descritor e durante conversas informais no período de observação, que a escola não possui instrumentos musicais para o trabalho pedagógico com as crianças.

A EM relatou, e confirmamos durante o período de observação, que há instrumentos musicais na escola, porém não em quantidade suficiente.

5.2.4. Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Mesmo alguns pais não enviando os itens solicitados na lista de material escolar, a diretora da EPI, em entrevista, relata que há material suficiente durante todo o ano para o trabalho com os alunos, pois a escola compra materiais, contando com a solidariedade de uma escola particular vizinha, que doa os materiais pedagógicos que sobram para ela.

A EPII relatou, em conversa informal, que não tem problemas com a quantidade de materiais pedagógicos para o trabalho com alunos, pois ela não segue as orientações da SME em relação à lista de materiais escolares – que, segundo a diretora, orienta que a escola solicite aos pais um volume de material aquém ao necessário para o trabalho com as crianças

– e pelo fato de contar com uma clientela socioeconomicamente privilegiada, praticamente 100% dos pais enviam integralmente a lista de materiais escolares.

Durante a resposta dos descritores e em conversas informais com as monitoras e professoras, podemos perceber que não há problema com a questão de material pedagógico na EM.

5.2.5. Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Na EPI, os materiais individuais de higiene são solicitados aos pais e guardados em um pote plástico de sorvete vazio no banheiro que os alunos utilizam para realizar sua higiene diária.

Na EPII, os materiais de higiene também são enviados pelos pais. Os materiais dos alunos que tomam banho na instituição ficam no local onde os alunos realizam tal higiene e os alunos que não tomam banho levam em suas mochilas seus materiais de higiene, como escova, creme dental e toalha de rosto.

Na escola municipal, o material de higiene dos alunos, como sabonetes, creme dental e papel higiênico, fica guardado em local reservado da instituição, onde os alunos não têm acesso. Todos os materiais são de uso comum, exceto as escovas de dente e as toalhas de banho, que ficam em um painel com separação individual pregado na parede. A diretora da EM, em conversa informal, relatou-nos que a escola recebe materiais de higiene e limpeza da prefeitura, porém também solicita aos pais uma quantidade menor do que necessário, pois já houve caso de a escola solicitar materiais de limpeza e higiene para a prefeitura e a entrega demorar para ser feita, obrigando a escola a pedir ajuda para a comunidade para continuar atendendo as necessidades básicas das crianças.

5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde

Este item já foi discutido no descritor 2.6.1.

5.2.7. Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência?

Resposta da EPI	Corres sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Corres sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Corres sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo

As escolas particulares relataram não possuir materiais adequados para crianças com deficiência. A EM declarou possuir materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência, porém eles não são totalmente adequados para crianças com deficiência em idade de creche.

5.2.8. Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?

Resposta da EPI	Corres sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Corres sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Corres sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde

Assim como retratado no descritor 5.2.2, as escolas particulares não possuem materiais suficientes e adequados para as necessidades de seus alunos em abundância, a mesma escassez pode ser notada em relação aos objetos e brinquedos específicos para alunos menores da escola como o berçário I. Na EPI, essa deficiência é ainda maior, pois a escola não foi planejada para atender alunos menores de 1 ano, o que faz com que a carência de materiais específicos para os alunos com um ano ou pouco mais atendidos pela instituição seja elevada, porém a diretora relatou que, mediante a necessidade, a instituição está começando a adquirir esse tipo de material. Durante o período de observação em que estivemos na EPII, podemos constatar que, na sala do berçário I, há poucos brinquedos de diferentes materiais, a maioria consta de brinquedos de pelúcia.

Já a EM dispõe de uma grande diversidade de materiais e brinquedos em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas.

INDICADOR 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos

5.3.1. Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo

A cor amarela da EPI foi justificada pelo fato de a escola ser uma casa adaptada e a prioridade ser o atendimento das crianças, não havendo possibilidade de organizar um espaço voltado para os adultos. Na escola, somente há uma mesa com dois bancos na cozinha da instituição, onde os profissionais podem realizar suas refeições. Não há local planejado que permita o descanso confortável dos adultos. O trabalho individual do professor é realizado com o mesmo acomodado no mobiliário dos alunos de sua respectiva sala, pois não há mobiliário para a professora nas salas de atividade por falta de espaço. O trabalho coletivo nos dias de conselho é realizado com a equipe de profissionais sentados nos mobiliários que as crianças realizam suas refeições diárias.

Podemos observar que, na EPII, há um refeitório planejado para os profissionais com dois bancos, uma mesa e alguns utensílios de cozinha, na área externa da escola, onde eles podem almoçar e descansar. Não há horário de trabalho pedagógico individual dos professores dentro da escola e os trabalhos coletivos são realizados na sala de vídeo da instituição com os profissionais sentados nos bancos dos alunos.

Na EM, há uma sala de professores com mobiliários adequados para adultos em local separado dos espaços das crianças, onde são realizadas as refeições dos profissionais, assim como o trabalho individual e o trabalho coletivo com poucos profissionais, pois o espaço não permite a acomodação confortável de um grande número de pessoas. Quando o trabalho coletivo acontece com um número grande de pessoas, ele ocorre no refeitório da instituição com todos sentados nas cadeiras que os alunos realizam suas refeições diárias. Também há, na escola, uma sala com armários e um banco, onde as professoras podem guardar seus pertencem e descansar.

5.3.2. Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde

Nas escolas particulares, o banheiro utilizado por todos os profissionais é o mesmo dos alunos.

Os profissionais da EM elencaram a cor amarela para esse indicador, por acreditarem não haver chuveiro exclusivo para os profissionais na escola, porém a diretora ressaltou, para o grupo, que há chuveiro no banheiro exclusivo dos profissionais, e ele funciona perfeitamente, contudo, em reunião anterior, havia sido decidido, pelo grupo escolar, que, como elas não utilizavam o chuveiro e estavam precisando de um local para alocar materiais de higiene, poderiam colocar sob o chuveiro, o que impossibilitaria seu uso. Durante o período em que estivemos na escola, observamos que realmente há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário, mas o uso do chuveiro está impedido por materiais de limpeza, que foram retirados após este momento de discussão.

5.3.3. Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde

Os pais são recepcionados na secretaria das escolas particulares, onde são atendidos pela direção, coordenação ou secretária. Não há espaço adequado para atender um número maior de pais de forma confortável, assim como não há espaço para o atendimento dos pais pelo professor.

Na escola municipal, as opções para o atendimento aos pais são a secretaria da escola, a sala da direção, a sala da coordenação, a sala da médica/enfermaria (por estas duas profissionais) e a sala de professores caso as salas anteriores não sejam suficientes para o número de pais. Todos esses espaços foram planejados para o atendimento de familiares e para outros fins.

5.3.4. Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito
-----------------	-------------------------------------	------------------	-------------------------------------	----------------	--

	respeito da EPI		respeito da EPII		da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Nas três escolas pesquisadas, podemos constatar, durante o período de observação, que há fraldário para a troca de roupas e fralda das crianças na altura adequada para o adulto. E, na EM, há uma espécie de escada para que os alunos subam com auxílio da monitora até o fraldário, segundo a diretora da instituição em conversa informal, essa escada foi implementada pensando na saúde das monitoras, pois elas são obrigadas, diversas vezes por dia, a levantar as crianças até o fraldário, o que sobrecarrega algumas partes do corpo e pode prejudicar a saúde da funcionária.

SÍNTESE DA DIMENSÃO 5: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS

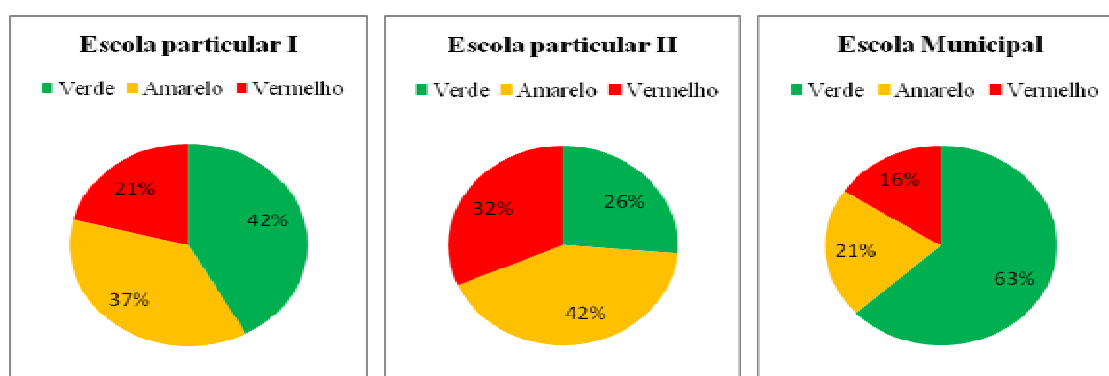


Figura 11: Dimensão 5 - resposta das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

Ao comparar os gráficos acima e abaixo deste comentário, observa-se que as cores indicadas pelas escolas e pela coleta de dados não apresentam grandes disparidades nesta dimensão, o que demonstra que as escolas reconhecem as condições de seus espaços, materiais e mobiliários.

Vê-se, também, que, tanto na visão das escolas quanto na visão da pesquisadora, a EM possui espaços, materiais e mobiliários melhores para o atendimento de alunos de 0 a 3 anos do que as escolas particulares.

SÍNTESE DIMENSÃO 5: ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS, CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE DADOS

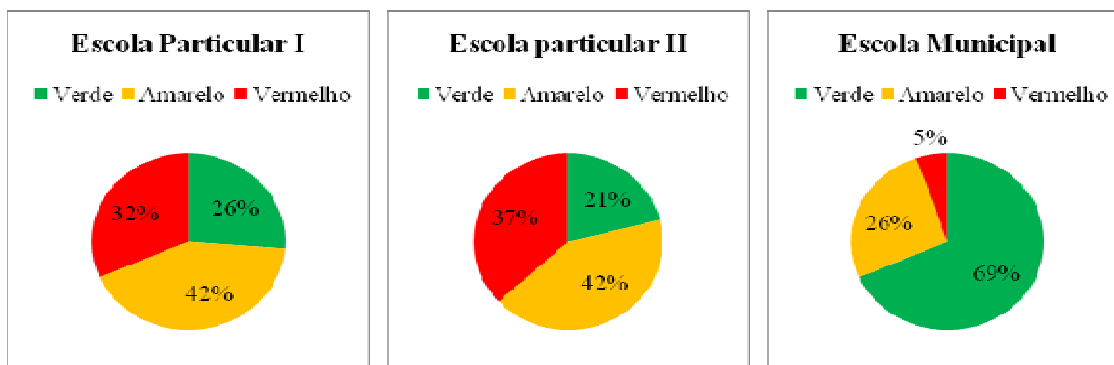


Figura 12: Dimensão 5 - análise da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

De forma geral, as dimensões 5 e 6 apresentam o maior número de descritores em desconformidade com o preconizado pelo documento IQEI, demonstrando assim a fragilidade que as instituições possuem acerca dos espaços, materiais, mobiliários e formação e condições de trabalho dos profissionais.

Em se tratando especificamente da dimensão 5, temos que, na EPI, 26% dos descritores foram analisados com a cor verde, 42% com a cor amarela e a 32% na cor vermelha. Analisamos, então, que os espaços, materiais e mobiliários não apresentam condições ideais para o atendimento de alunos de 0 a 3 anos, público alvo que a escola se propõe a atender.

Na EPII, a situação é ainda mais problemática, pois observa-se a mesma quantidade de itens elencados como vermelhos que na EPI, porém há um maior número de descritores enquadrados na cor amarela, demonstrando também a precariedade da EPII nessa dimensão.

Na EM, percebemos que há deficiências em 26% e falha em 5% de seus espaços, materiais e mobiliários da escola, entretanto o maior percentual nesta dimensão encontra-se na cor verde. Assim, observamos que a escola apresenta deficiências nesta dimensão, entretanto ela ainda mantém quase 70% dos descritores na cor verde, demonstrando a sua capacidade de atender o público que se destina.

Entendemos que os percentuais negativos das escolas particulares devem-se, em grande parte, ao fato dessas instituições serem casas adaptadas para receber alunos da educação infantil, não proporcionando, assim, em sua estrutura principal, condições ideais para comportar alunos de 0 a 3 anos de idade.

Consideramos, então, que as escolas particulares do PPC acondicionam um maior número de crianças em espaços menores e com menor infraestrutura, do que as escolas

municipais, prejudicando assim as condições de atendimento dos alunos que frequentam as instituições particulares.

DIMENSÃO 6: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS

Quadro 23: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 6: formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais.

DIMENSÃO 6: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS						
Descritores	Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
6.1.1	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
6.1.2	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
6.2.1	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
6.2.2	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
6.2.3	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo
6.2.4	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
6.2.5	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
6.2.6	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo
6.3.1	Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo
6.3.2	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde
6.3.3	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

INDICADOR 6.1. Formação inicial das professoras

6.1.1. As professoras têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Como pode ser observado no quadro 15, explicitado na caracterização das escolas no capítulo 4, duas das três professoras da EPI não são habilitadas, no mínimo em nível médio na modalidade Normal.

A EPII possui professoras em salas com alunos que tenham a partir de um ano e meio de idade, ou seja, a partir no berçário II. Das quatro salas de berçário II e maternal I da

instituição, somente duas professoras possuem habilitação mínima em nível médio Normal. Como demonstrado no quadro 16, elencado anteriormente.

Assim como na EPII, a EM não conta com professoras para alunos do berçário I, mas para os alunos do berçário II e maternal I há duas professoras formadas, no mínimo no nível médio normal, por sala, como podemos notar no quadro 17.

As profissionais das escolas particulares elencaram a cor verde para esse indicador, pois entenderam que ele se referia ao ensino médio regular, e o não profissionalizante, que habilitava o sujeito para ministrar aulas para alunos da educação infantil e ensino fundamentais ciclo I.

6.1.2. As professoras são formadas em Pedagogia?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde

Como podemos observar nos quadros 15, 16 e 17 inseridos na caracterização das escolas, das três professoras da EPI, somente uma é graduada em pedagogia. Na EPII, das três professoras que atendem alunos de 1 ano e meio a 3 anos, somente as duas professoras das turmas que contém alunos exclusivamente do PPC não são formadas em pedagogia. Na EM, todas as professoras dos alunos maiores de 1 ano e meio possuem graduação em pedagogia.

INDICADOR 6.2. Formação continuada

6.2.1. A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Em entrevista com a diretora da EPI (2012), obtivemos a informação que os momentos de formação continuada da instituição acontecem quando a SME envia convites para os eventos que eles promovem, que no ano de 2012 resumiu-se em duas palestras da área pedagógica. A diretora da instituição ainda relata que oferece as seguintes oportunidades de formação continuada para seus profissionais:

[...] estou fazendo um curso no Estado para ser professora e eu dou minha senha para elas entrarem.

No sistema de ensino [que foi inserido no ano de 2013] tem bastante encontro, tem curso de capacitação online no próprio site, que elas podem acessar e assim automaticamente elas vão aprendendo mais. As meninas da cozinha sempre que vem a nutricionista, elas estão se formando, porque a nutricionista ensina muita coisa novas para elas, muita coisa de manuseio, de manipulação, de higiene de legumes, muita coisa não só na questão do cardápio, mas na manipulação dos alimentos também. (DIRETORA EPII, 2012)

Na EPI, não há HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), nem HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), o que dificulta o planejamento, avaliação e aprimoramento dos registros das professoras na escola.

Na EPII, a diretora (2013) salientou que há HTPC com as professoras e coordenadora a cada 15 dias; neles, segundo a diretora, é trabalhado “o funcionamento da escola, coisas sobre o que acontece no dia a dia, trabalha com as professoras sobre a carga horária, os temas trabalhados e a gente chama um profissional de outra área para estar falando alguma coisa”. A diretora ainda relata que a SME “abre o convite para suas qualificações, para os nossos profissionais estarem participando”, mas ressalta que, “quando não chega o convite por alguma razão e a gente já sabe que vai ter a qualificação, nós entramos em contato, aí eles autorizam.” A diretora relatou ter conseguido, no ano de 2012, um curso de contação de histórias para as professoras pela SME, sem custo algum para a instituição.

A diretora da EPII ainda relata que a instituição promove cursos e treinamentos, porém há uma grande dificuldade de “trazer o funcionário fora de horário” para tais formações; para amenizar esse fato, atualmente, esses treinamentos estão sendo oferecidos em dia de conselho de classe, pois essas datas são consideradas dia de trabalho normal sem a presença de alunos.

Na EM, há formação continuada para todas as profissionais da escola uma vez por semana; há o HTPC toda semana, somente com as professoras e há os momentos de planejamento, replanejamento e os conselhos de classe que acontecem esporadicamente e que também são utilizados para formação de todos os profissionais. Além da formação dentro da escola, a SME também oferece diversos cursos e formações continuadas, como relata a diretora (2012) da instituição:

Dentro da instituição tem HTPC toda semana, onde a gente troca ideias experiências, discute os projetos, as professoras planejam as aulas. E a prefeitura oferece curso durante o ano letivo, então tem vários cursos e vai dando pouco a pouco para atender toda a demanda de professor, como o contador de história, alfabetização, libras, educação artística, matemática, informática, esta sempre oferecendo. As vezes tem palestras, esta sempre convidando para algum evento cultural, que vai ter para gente estar participando e no recesso de julho há uma capacitação também, a SME traz alguém de fora para dar uma

palestra, as pessoas de dentro também para passar as experiências deles, é muito interessando para trocar experiência dentro da própria rede.

E tem o que elas [as profissionais da escola] vão procuram por própria vontade, nas faculdades. A prefeitura também oferece a graduação superior para quem quiser, e pós-graduação na faculdade de Araras.

Pesquisadora: Mesmo para as monitoras.

Para quem quiser, para quem tiver interesse. E tem as estagiárias que estudam e fazem estágio remunerado, quando tem conselho de classe as estagiárias, as monitoras e as beçaristas vão fazer curso que a prefeitura oferece para elas.

E toda quinta feira na própria unidade tem uma reunião das 16h30 às 17 horas, onde a gente conversa sobre várias coisas, as vezes eu trago alguma informação, ou eu trago algum texto, algum pensamento e troca ideia do que esta acontecendo durante a semana, ela gostam muito de estar trocando as dificuldades, encontradas, passo recados da SME, então toda quinta feira tem esta meia horas de conversação, ou eu trago um vídeo ou converso com elas.

Pesquisadora: Na Segunda feira, é só as professoras, na quinta feira é todo mundo?

Sim, todo mundo que esta na unidade participa. Uma fala e a outra fala do que esta acontecendo, as dificuldades, opiniões, enfim estamos aprendendo juntas. Inclusive eu sempre falo para elas que você criticar é fácil, falar que não funciona é fácil, então eu sempre falo, se você vê alguma coisa que não esta funcionando, você já fala, mas traga uma sugestão para melhorar, para gente poder mudar, então eu sempre peço para elas a opinião de como nós podemos estar solucionando aquela dificuldade que a gente tem, elas vão dando a opinião dela, a gente vê se todo mundo concorda e assim vai, a gente tem que tentar fazer, por que senão leva uma sugestão e elas dizem “não funciona”, “mas vamos tentar, as vezes funciona”, uma ajudando a outra.

De acordo com o arquivo da EM, a SME ofereceu mais de 25 momentos de formação continuada entre cursos e palestras no ano de 2012.

A Secretária Municipal de Educação (2013) relatou, em entrevista, que a SME fornece formação continuada para seus profissionais, entretanto não pode fornecer formação continuada para as instituições particulares com o dinheiro público:

É disponibilizado, pela Secretaria Municipal de Educação, cursos para a rede municipal durante o ano. A Universidade Aberta do Brasil também oferece cursos para professores, até mesmo com vagas reservadas para estes profissionais, como por exemplo, o curso de libras. Já para as escolas do Pró-Creche não é fornecida formação continuada, pois é de responsabilidade da instituição a formação continuada de seus profissionais. A Secretaria não pode gastar dinheiro público para a formação dos funcionários de uma empresa privada.

Todo inicio do ano as escolas do Pró-Creche são chamadas na Secretaria, nesta reunião há uma conversa a respeito do trabalho que deve ser realizado nas escolas com as crianças. Também quando há cursos gratuitos nós procuramos notificar a escola. Mas somente estas são as ações que podemos oferecer para as creches privadas.

A Diretora de coordenadoria da educação infantil (2012) reafirmou o que foi relatado pela Secretária Municipal de Educação e a Diretora da EM, acrescentando que, atualmente, a SME tem “uma professora que trabalha com os coordenadores de creche sobre o referencial nacional e de nossa proposta curricular”.

6.2.2. A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil?

Resposta da EPI	Coer sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Coer sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Coer sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

As profissionais da EPI, durante a resposta desse descritor, relataram que falta leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil em seus momentos formativos. De acordo com os dados fornecidos pela diretora da instituição no descritor anterior, não há discussão e estudos sobre a infância durante a formação continuada, pois a formação fornecida pela escola, para as professoras, consiste na disponibilidade do curso que a diretora realiza como parte do processo seletivo para ser professora da Rede Estadual de Ensino e na formação que o sistema de ensino contratado pela instituição oferece de forma virtual.

A EPII e a EM relataram que esses momentos acontecem durante os HTPCs e em outros momentos de formação como destacado no descritor anterior.

6.2.3. As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência?

Resposta da EPI	Coer sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Coer sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Coer sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo

Assim como salientado no descritor 3.3.4, a SME possui 1 departamento de educação especial, que, segundo a Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil (2012), fornece assistência às escolas concessionárias de educação infantil e presta todo suporte para as escolas da rede municipal.

A EPI relata que, quando houve um caso de inclusão, as professoras não foram orientadas e apoiadas, porém mudou a direção depois deste caso e não houve nenhuma criança com deficiência atendida na instituição com a nova direção. Ao contrário do retratado

pela Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil (2012), constatamos, em um relato da diretora da EPII, que a instituição solicitou auxílio desse departamento no ano de 2013, em relação a um caso de deficiência, e não foi atendida; dessa forma, a escola utiliza de seus conhecimentos para orientar e apoiar as professoras. Já, segundo a diretora da EM, quando houve inclusão na instituição, a SME deu orientação e apoio pedagógico com o envio de profissionais capacitados, porém, como demonstra a resposta desse descritor, pelas profissionais da escola, orientação e apoio não foram suficientes.

6.2.4. Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Na EPI, os momentos formativos remunerados são os Conselhos de Classe com todos os profissionais e a orientação da cozinheira com a nutricionista, pois acontecem em horário normal de trabalho. Os cursos *online* que o sistema de ensino oferece, o curso do Estado que a diretora está fazendo, disponibilizando a senha para as funcionárias, e os convites de palestras da SME não estão incluídos na jornada de trabalho remunerada. Como podemos ver no descritor 6.2.1, planejamento, avaliação e aprimoramento de registro das professoras também não constam em sua jornada de trabalho remunerada.

Na EPII, somente consta, na jornada de trabalho remunerada das profissionais, o HTPC das professoras; o restante dos momentos formativos não é remunerado. A diretora acredita que, por não serem remunerados, os profissionais não participam:

A gente trabalha às vezes com banco de horas ou coloca para eles que são cursos de aperfeiçoamento para o próprio crescimento deles. Eu mesmo com 12 anos na rede municipal fiz todos meus cursos noturnos e nunca fui remunerada e nem foi para banco, é esta visão que eu tento colocar para eles, mas os funcionários de hoje é mais complicado, eles visão receber, visão ter algum benefício com aquilo, eles querem tirar uma vantagem, não estão vendo que aquilo é para o crescimento, mas querem saber se vão ganhar horas e se vai poder descontar. (DIRETORA EPII, 2013)

Os momentos formativos que acontecem dentro da EM estão incluídos na jornada de trabalho dos profissionais, já os que acontecem fora da instituição não contam como horas remuneradas. Os cursos realizados fora do horário de trabalho contam como pontos para a progressão de carreira e aumento salarial, porém, segundo diretora e professoras, em conversa

informal, não compensa realizar cursos extras de aperfeiçoamento pensando em remuneração, pois o aumento de salário é irrisório.

6.2.5. A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Da mesma forma que vimos no descritor 6.2.2, com o conhecimento e estudo sobre as práticas na educação infantil, a falta de momentos formativos para a EPI dificulta o estudo e discussão sobre as diferenças humanas.

Já na EPII e EM, a formação continuada é mais presente, o que oportuniza a discussão e esclarecimento sobre este ponto.

6.2.6. As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo

Assim como na resposta dos descritores anteriores, esse também demonstra a falta de informação e preparo das instituições no atendimento das crianças com deficiência. A diretora (2012) da EM ressalta que, na educação infantil, ela percebe que “as mães preferem ficar com eles [crianças com deficiências] em casa, por eles serem bebês, ou levar em uma clínica mais especializada”, e talvez por isso o despreparo das instituições que atendem a essa faixa etária. As profissionais da EM também relataram que conhecem pouco e que buscam se informar melhor quando há algum caso na escola, pois cada caso necessita de um tipo de material.

Somente as professoras da EM relatam conhecer parcialmente os livros acessíveis para crianças com deficiência

INDICADOR 6.3. Condições de trabalho adequadas

6.3.1. Há no mínimo uma professora para cada agrupamento de:

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo

- 6 a 8 crianças até 2 anos?
- 15 crianças até 3 anos?
- 20 crianças de 4 até 6 anos?

O município de Araras, por intermédio do decreto nº 5.271, de 1 de março de 2006, artigo 9º, recomenda a seguinte relação profissional/aluno para as escolas que estejam dentro de seu território:

- I – crianças de 0 a 1 ano – 06 crianças – 1 professor e 1 monitor;
- II- crianças de 1 a 2 ano – 10 crianças – 1 professor e 1 monitor;
- III - crianças de 2 a 3 ano – 20 a 25 crianças – 1 professor e 1 monitor (ARARAS, 2006)

O quadro abaixo caracteriza a quantidade de profissionais da escola por alunos:

Quadro 24: Proporção adulto/criança, por tipo de profissionais³¹.

Tipo de profissional	EPI	EPII	EM
Quantidade total de alunos	100 – 0 a 3 anos	100 – 0 a 3 anos 40 – 4 a 6 anos	97 – 0 a 3 anos
Quantidade total de funcionários	18	18	38
Quantidade de crianças para cada um profissional:			
Gestão pedagógica*	50	70	48,5
Secretária	100	140	48,5
Professor com formação	100	50 – 0 a 3 anos	12
Monitor / Monitor estagiário / Monitor que atua como professor, mas não possui formação.	9	11 – 0 a 3 anos	6,4
Técnica de Enfermagem	-	140**	97
Servente de limpeza	100	140	24
Cozinheira/Auxiliar de Cozinha / Lactarista	100	140	32
Proporção geral de criança por adulto	5,5	7,7	2,5

Fonte: Elaborado pela autora, com base na coleta de dados.

*A gestão pedagógica na EPI é formada por uma diretora e um administrador, na EPII e na EM ela é formada por uma diretora e uma coordenadora.

** A técnica de enfermagem da EPII é uma monitora que acumula o cargo.

Além de esse quadro demonstrar que somente a EM atende ao número de 1 professor para a quantidade de alunos de 0 a 3 anos elencado nesse descritor e no decreto municipal, observa-se que o número de alunos por profissional é expressivamente menor na EM do que nas escolas particulares, em todos os setores. Principalmente na relação aluno por professor, por servente de limpeza e por profissionais que trabalham preparando a alimentação dos alunos.

³¹ Relação criança por adulto obtida por meio da divisão do número total de profissionais pelo número de crianças.

6.3.2. As professoras são remuneradas, no mínimo, de acordo com o piso salarial nacional do magistério?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde

Segundo publicação do MEC, o valor do piso salarial nacional do magistério era de R\$1.451,00 para 40 horas semanais no ano de 2012.

Em conversa informal, com as profissionais da EPI, tivemos a informação que o valor dos salários dos profissionais no ano de 2012 por 44 horas semanais eram:

- Monitoras: R\$639,00;
- Profissionais que desempenham a função de professora, porém são registradas como monitora, pois não tinham graduação em pedagogia: R\$900,00;
- Professora: 1200,00.

Em entrevista a diretora (2013) da EPII relatou que os profissionais recebiam no ano de 2012 por 44 horas semanas, os seguintes salários:

- Monitor, auxiliar de limpeza e cozinheira: R\$785,00 + cesta básica;
- Professor: R\$1700,00 + cesta básica.

Segundo a diretora da EM, em conversa informal, há várias cargas horárias e remunerações do magistério na rede municipal, pois houve concursos diferentes e estatutos diferente de contratação, ela descreve resumidamente da seguinte forma:

- Professor de educação infantil de 20 horas semanais: Cerca de dois salários mínimos, que segundo o Decreto Nº 7.655 de 23 de dezembro de 2011, em 2012 o salário mínimo era de R\$622,00, o que soma R\$1.244,00. Quando havia plano de carreira no município, havia as categorias por tempo, formação, entre outras, depois que se extinguiu o plano de carreira ninguém mais subiu de categoria, sendo que, quando os professores ascendiam de categoria, o salário sofria alterações.

- Professor de 30 horas semanais: cerca de três salários mínimos, o que soma R\$1.866,00. Em uma época as professoras puderam mudar sua carga horária, trocar as 20 horas semanais por 30 horas semanais. Com as 30 horas, as professoras ministrariam 4 horas de aula e ficariam mais 2 horas na escola em alguma atividade, depois de um tempo foi extinto esta opção e quem havia trocado de 20 horas para 30 horas permaneceu com sua carga horária.

- Monitoras: em torno de R\$800,00 por 40 horas semanais; e
- Estagiária: R\$600,00 por 30 horas semanais.

6.3.3. A instituição conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo

A EPI relata contar com quatro estagiárias de psicologia em uma parceria com a universidade local, que atendem às funcionárias em alguns momentos. Também está planejando adquirir um plano de saúde para as funcionárias e tenta adequar os móveis de uso diário das profissionais (como o trocador), para não prejudicar a saúde dos mesmos.

Como podemos ver pela resposta do descritor, os funcionários da EPII estão insatisfeitos com a preocupação que a instituição tem com a prevenção de problemas de saúde ocasionados pelo exercício do trabalho.

Na EM, um dos itens que podemos perceber a preocupação em prevenir problemas de saúde dos profissionais são nos trocadores, que como destacado no descritor 5.3.4, há um tipo de escada onde os alunos sobem com auxílio das monitoras para que seja feita a troca de fraldas deles; assim, os monitores não precisam levantar os alunos até a bancada forçando partes do corpo, que, pelo movimento repetido diversas vezes por dia, podem ocasionar lesões. Além da preocupação interna, a prefeitura disponibiliza, para todos os servidores públicos, convênio médico. Entretanto, como podemos ver pela resposta desse indicador, os profissionais consideram que não se atinge plenamente o descritor.

SÍNTESE DA DIMENSÃO 6: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS

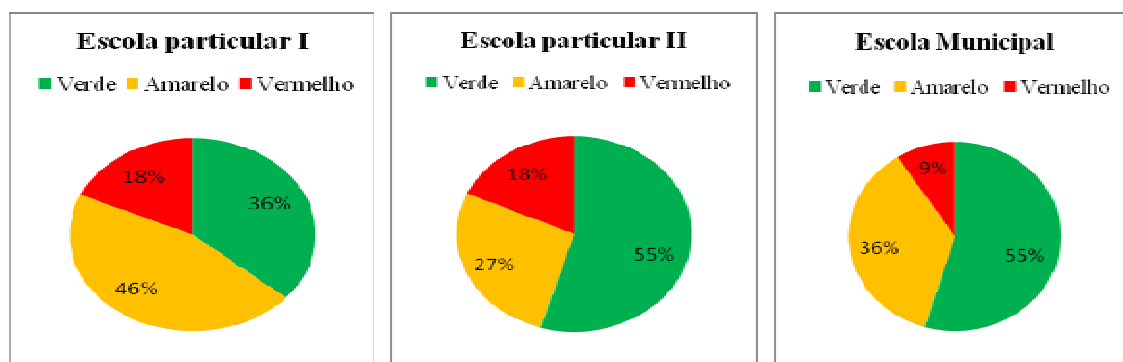


Figura 13: Dimensão 6 - resposta das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Ao comparar os gráficos de síntese da dimensão 6 – das respostas dos profissionais da escola e o resultante da análise da coleta de dados pela pesquisadora –, observa-se substancial diferença nos percentuais. Como já ressaltado anteriormente, acreditamos que isso aconteça, pois, no momento das respostas dos indicadores, os responsáveis pelas condições de trabalho dos profissionais estavam junto com seus contratados. Dessa forma, entendemos que os funcionários não se sentiram à vontade para expressar suas opiniões, analisando e avaliando adequadamente suas próprias condições de trabalho, pela possibilidade de repreensão por parte de seu contratante ou superior que participou de todo processo de avaliação.

Assim como também ressaltado anteriormente, a escola municipal buscou acentuar suas críticas nessa dimensão, com o intuito de que, por meio desta pesquisa, suas reivindicações em relação às condições de trabalho chegassem ao poder público, sendo que, em alguns momentos, alguns funcionários expressavam verbalmente esta pretensão para a pesquisadora.

SÍNTESE DIMENSÃO 6: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS, CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE DADOS

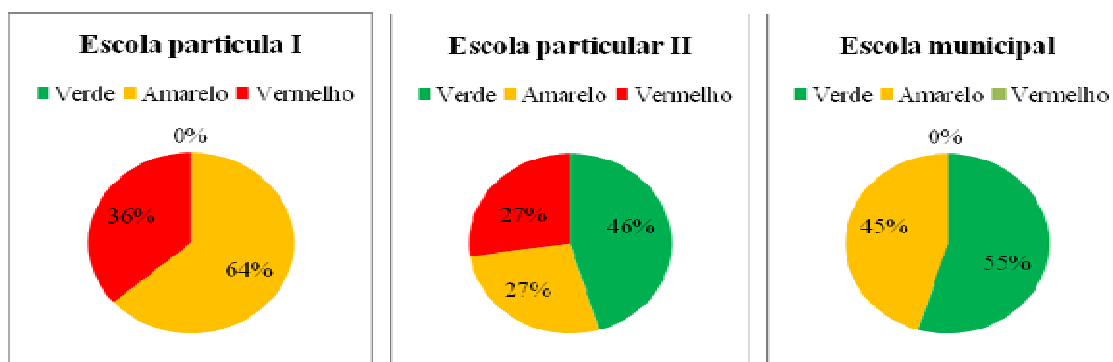


Figura 14: Dimensão 6 - análise da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Como salientado nos comentários dos gráficos da dimensão anterior, a dimensão 6 é uma das que apresentam maior inconformidade com os IQEI. É preocupante essa informação, pois acreditamos, assim como Angotti (2010, p. 19) que

É primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis, na condição de educadores e não meros funcionários, de terem formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa atender ao ser criança provendo e promovendo seu desenvolvimento.

Uma pesquisa realizada por Ongari e Molina (2003, p. 92-93), apresenta que as professoras que participaram de seu estudo acreditam ser o elemento mais importante, o qual determina a qualidade da creche, a competência profissional das educadoras.

[...] o elemento considerado pela maioria como o mais importante para aquisição da capacidade profissional é a experiência acumulada no decorrer dos anos de trabalho (escolhida por 79% das educadoras)". Ao lado da experiência encontram-se os cursos de atualização (65%) e a discussão no coletivo (55%).

Assis (2010, p. 100), em outra pesquisa, afirma as professoras acreditarem que “O investimento na formação de professores aliado a boas condições de trabalho e à remuneração digna é de fundamental importância para a elevação da qualidade da educação”.

Todos os elementos destacados por essas três autoras foram discutidos nesta dimensão, e podemos perceber que, nesse volume, a EPI não conseguiu alcançar excelência em nenhum descritor, pois somente apresenta descritores amarelos (64%) e vermelhos (36%), demonstrando, dessa forma, que formação e condições trabalho das professoras e demais profissionais estão em situação precária, rebaixando as condições de oferta educacional da escola.

A situação é um pouco melhor na EPII, porém ela ainda apresenta problemas na dimensão, pois mais de 50% dos descritores foram elencados como amarelos e vermelhos.

Na escola da Rede Municipal de Creche pesquisada, a situação não pode ser considerada ideal, pois 45% dos itens analisados foram avaliados com a cor amarela, indicando a necessidade de atenção neste descritor, porém vemos que 60% dos descritores foram avaliados como satisfatórios. Dessa forma, percebemos que, mesmo em uma das dimensões mais fragilizadas da pesquisa e ao mesmo tempo uma das mais importantes para um atendimento ideal dos alunos, a EM apresenta o melhor índice entre as três instituições.

DIMENSÃO 7: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

Assim como salientado anteriormente, não foi possível contar com a presença da comunidade e dos pais na resposta dos indicadores de qualidade; dessa forma, a opinião expressada nos descritores que se referem às famílias foram baseadas na opinião dos profissionais da instituição.

Quadro 25: Cores elencadas pelas escolas e sugeridas pela pesquisadora a partir da coleta de dados a respeito da dimensão 7: cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

DIMENSÃO 7: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL						
Descritores	Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
7.1.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.1.2	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
7.1.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.1.4	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.1.5	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
7.1.6	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
7.1.7	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
7.2.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.2.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.2.3	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde
7.2.4	-	-	Verde	Amarelo	-	-
7.3.1	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.3.2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.3.3	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
7.3.4	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

INDICADOR 7.1. Respeito e acolhimento

7.1.1. Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

De acordo com a resposta dos descritores pelas escolas pesquisadas, elas consideram receber e acolher os pais satisfatoriamente na instituição. Entretanto, como salientado anteriormente, em nem uma escola tivemos a presença da comunidade para responder aos

indicadores de qualidade. Dessa forma, a cor salientada nesse descritor faz referência à opinião da equipe escolar, e não dos próprios pais.

O PPP da EM (2012, p. 8) faz referência ao atendimento dos pais da seguinte forma: “A unidade escolar é aberta para a comunidade, estando sempre à disposição para o esclarecimento de dúvidas, auxiliando no que lhe compete, atendendo a todos com cortesia, respeito, presteza e educação”

7.1.2. As professoras e demais profissionais sentem-se respeitadas/os pelos familiares?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Durante o período em que estivemos na EPI, observamos sua insatisfação por diversas vezes no contato com os familiares dos alunos; fato confirmado em conversas informais. Entretanto, assim como demonstrado nesse descritor, nunca observamos ou tivemos relatos na escola de desrespeito dos familiares para com a escola.

Tal como na EPI, foi possível perceber na EPII, durante o período de observação, na fala dos profissionais, o descontentamento no contato com os familiares dos alunos e como podemos ver neste descritor, este descontentamento chega a um sentimento de desrespeito.

Na EM, percebemos que não há problemas com o contato com os familiares, porém a escola acredita que, em muitos casos, o que é trabalhado na escola durante o dia, os familiares não continuam em suas casas, mesmo sempre havendo reuniões e explicações para os familiares do que se está trabalhando com o aluno e do que se espera dos pais para o bom desenvolvimento do aluno. A escola acredita que os pais não levam em conta as indicações da escola por vê-la como um lugar que cuida da criança e não de um espaço educativo.

7.1.3. Reuniões e entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

As três instituições relataram tentar realizar reuniões com os pais em horários oportunos para eles, entretanto as justificativas das faltas dos pais às reuniões, na maioria das vezes, referem-se à impossibilidade da presença devido ao horário inoportuno.

7.1.4. O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

O horário de funcionamento da instituição municipal de educação infantil e dos alunos do PPC das escolas concessionárias é das 7 horas às 17h30, e não há período de férias ou recesso para as creches municipais e concessionárias.

A EPII oferece um horário diferente para os alunos particulares que vai das 6h30 às 18h30.

A lei nº 4.269, de 30 de julho de 2009 (grifo nosso), que institui o PPC no município, salienta, em seu artigo 1º: “O município de Araras poderá destinar anualmente até 3% do orçamento anual destinado à Educação e apurado no exercício anterior, para assistir a educação das crianças em **período integral** com idade de até 3 anos, em creche particulares”.

Dessa forma, a EPI declara que, como todos os alunos da instituição pertencem ao PPC, todos os alunos frequentam a escola em período integral, por exigência das regulamentações do Programa. Já, na EPII, parte dos alunos pertencentes ao PPC frequentam a instituição em período parcial por opção dos pais, mesmo descrito na Lei e no Termo de Concessão que o auxílio-creche é para que crianças frequentem as instituições em período integral, a diretora da escola relata que a SME possibilita que a criança permaneça na instituição somente meio período³². Ainda segundo a diretora, o fato das crianças do PPC frequentarem somente meio período é uma diferença da clientela a que ela atende, e é vantajoso para a escola por dois motivos: primeiro, a criança fica meio período onde deveria ficar um período inteiro, então o número de alunos por sala é reduzido; segundo, a prefeitura pagava R\$304,35 em 2012 para um aluno em período integral e a escola cobra R\$300,00 em

³² Segundo a Diretora de coordenadoria da educação infantil (2012):

“O PPC é para mãe que trabalho fora do lar, só integral. Claro que acontece, mãe que é enfermeira, por exemplo, ela deixa a criança no momento que ela esta trabalhando porque a gente presa a presença com a família

Pesquisadora: Então nas instituições municipais não necessariamente a mãe tem que estar trabalhando. E ela não estando trabalhando ela pode deixar o filho em período integral ou parcial?

Se a mãe não trabalha é meio período. Porque o convívio familiar é muito importante, somente no PPC que é realmente necessário que mãe esteja trabalhando”.

meio período para um aluno particular; dessa forma, financeiramente, isso é positivo para a escola.

Segundo a Diretora (2012) da EM, há, na escola, casos de mães que não trabalham e preferem não deixar seus filhos na escola em período integral; por isso, a escola coloca um aluno no período da manhã e outro no período da tarde, atendendo assim a duas crianças em uma vaga e o horário solicitado pelos pais.

7.1.5. As professoras e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as criança têm irmãos)?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde

Baseadas em conversas informais e observações diárias da escola, percebemos que, na EPI e EPII, dificilmente as professoras e monitoras têm contato com os familiares dos alunos, o contato com as cozinheiras e auxiliares de limpeza é ainda mais restrito. Nessas escolas, as professoras e monitoras somente têm contato com os familiares por meio de mensagens no caderno da criança, por interfone no momento que o familiar vai deixar ou buscar a criança, em reuniões e em momentos festivos em que as profissionais estão trabalhando. O principal contato diário com os familiares, no momento de deixar e buscar as crianças, acontece por intermédio da diretora, da coordenadora e da secretária na EPI e pelas coordenadora, secretária, uma monitora/professora na EPII, em que os familiares ou o transporte escolar particular avisam que chegaram pelo interfone, e uma dessas pessoas leva ou busca a criança na porta.

Outro fato que dificulta o conhecimento dos familiares, pela equipe escolar, é a ocorrência de parte das crianças do PPC não residirem no mesmo bairro ou próximo a escola, o que faz com que os familiares enviem a criança por transportes escolares particulares. Na EPI, cerca de 80% dos alunos chegam à escola desacompanhados dos familiares (DIRETORA EPI, 2012). Segundo a Diretora da EPI (2012), “muitas vezes o único contato que nós temos com a mãe é no dia da matrícula”.

Na EM, além dos familiares participarem das reuniões, momentos festivos, comunicarem-se com as professoras e monitoras por intermédio do diário do aluno, os familiares levam e buscam as crianças em suas respectivas salas de aula, onde as professoras e monitoras recebem e entregam os alunos, havendo possibilidade de interação e conversa.

Outro fato importante é que os alunos que frequentam a instituição residem no mesmo bairro ou em bairros próximos à escola, possibilitando os próprios familiares levarem e buscarem os alunos.

7.1.6. Há critérios para matrícula das crianças, amplamente discutidos com a comunidade?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho

Segundo a secretária municipal de educação (2013), “Existem três critérios de prioridade, 1º a mãe estar trabalhando, 2º abrangência (região em que a família reside), 3º data de matrícula – (a família que procurou a vaga na instituição antes).”

E entrevista, a diretora de coordenação de educação infantil (2012) do município ressalta:

Pesquisadora: Quem escolhe quem será atendido na creche municipal ou na parceira é a própria instituição municipal?

Sim, respeitando a ordem de chegada da mãe. A própria diretora da creche, conhecendo a situação, porque quando a mãe vai procurar a vaga, ela relata a situação que esta vivendo. Então a própria unidade gerencia esta lista de espera.

Pesquisadora: Então, por exemplo, uma família em que todos os membros trabalham e procurou a instituição escolar por este motivo, ela não tem prioridade nesta lista de espera.

A mãe que trabalha fora do lar tem prioridade, nós sabemos que a vaga é direito de todos, mas tem prioridade a mãe que trabalha fora do lar, então o diretor da unidade escolar prioriza esta criança. Em outro momento deu para encaixar a mãe que deseja só o meio período pode encaixar, mas a prioridade é da mãe que trabalha fora do lar. Isso é natural, porque a mãe esta fora e precisa da unidade escolar.

Segundo a diretora (2012) da EM, na prática, funciona da seguinte forma:

O critério é assim, quando abre as inscrições e eu estou formando as novas salas de aula, eu passo as que já estão na escola, as vagas que sobram eu abro ao público, então aquele que chega antes que pega, ai não tem lista de espera.

A prioridade da lista é para a mãe que trabalha, ela não tem com quem deixar o filho, porque ela trabalha e a mãe que não trabalha, geralmente, quer meio período, então a gente troca o período com outra mãe que também não trabalha e também quer meio período.

Pesquisadora: Mas, por exemplo, se tem uma mãe que não trabalha na frente da mãe que trabalha na lista de espera, quem se atende primeiro?

Depende da necessidade, se tem a mãe que trabalha, mas ela tem quem ficar com a criança, então eu vou dar preferência para a ordem da fila, mas se a mãe não tem e esta com risco de perder emprego fixo eu dou preferência para ela,

eu acho que é um meio mais justo, eu dou vaga para ela, para não perder o emprego que hoje em dia esta difícil [...].

Pesquisadora: Esta opção de prioridade é a escola que decide ou é uma determinação da SME?

Não, isso seria por mim mesmo, porque se fosse levar certinho tinha que chamar a mãe que não trabalha, mas em caso especial, nós passamos a mãe na frente, damos prioridade. A lei fala que a escola é para todo mundo, mas a prioridade é para a mãe que trabalha, porque a mãe que não trabalha pode aguardar um pouquinho com a criança em casa e depois mandar para a escola.

Por isso, entendemos que há critérios de prioridade estabelecidos pela SME, mas, na prática, são as próprias instituições municipais que controlam os parâmetros que levará as crianças a serem atendidas ou mantidas na lista de espera, dependendo da necessidade da família.

Em entrevista com o ex-secretário municipal de educação (2012), obtivemos a informação de que um de seus projetos para a educação é a criação de uma lista de espera eletrônica:

A criação de uma fila eletrônica na cidade para que nós não tenhamos mais os mandos e desmandos do legislativo e vereadores e nem dos secretários do prefeito, então quem manda na fila da creche não é cargo político, quem manda é a necessidade da família, isso é muito importante, e eu defendo isso a algum tempo, porque assim você consegue trabalhar a educação de maneira imparcial.

Assim, entendemos que o poder de decisão dos atendimentos realizados nas escolas municipais de educação infantil depende da direção, baseado na necessidade das famílias, porém também há casos de ordens superiores, seja do poder legislativo, vereadores ou secretários de prefeito, que burlam a lista de espera e determinam o atendimento de alunos para as escolas ou até mesmo casos de crianças em estado de risco que a promotoria, o conselho tutelar ou a SME solicita o atendimento imediato.

No município, para obter uma vaga no primeiro ciclo da Educação Infantil, a família deve primeiro procurar a creche pública mais próxima de sua residência, como já destacado. Caso não haja vaga, a escola coloca o nome da criança na lista de espera e notifica sua necessidade à SME. Se houver vaga em alguma instituição particular pertencente ao PPC, localizada na região da EM procurada, a EM é notificada pela SME, que encaminha a família da lista de espera que preencha os requisitos determinados pela lei nº4.269 para a escola concessionária. A família tem as opções de aceitar a vaga na instituição particular parceira ou

de continuar na fila de espera da instituição pública³³, ou seja, a família pode matricular ou não seu filho em uma instituição do PPC, caso não haja vaga na escola pública. Porém, caso aceite preencher a vaga em uma instituição privada parceira, não poderá escolher qual será essa instituição, pois isso é determinado de acordo com a proximidade da residência (assim como ocorre com a escola pública), pela disponibilidade de vagas nas escolas concessionárias e pela SME.

A lei nº 4.269, que institui o PPC no município traz em seu artigo 4º:

Farão jus à assistência a que alude a presente Lei as crianças cujos pais ou responsáveis preencham os seguintes requisitos:
 I- estarem aguardando vaga na lista de espera de uma escola municipal;
 II- manterem residência no Município de Araras;
 III- estarem empregados;
 IV- apresentarem carteira de vacinação das crianças atualizada;
 V- os pais desempregados também serão inserido no Programa de Auxílio-Creche, desde que fique constatado pela Secretaria Municipal de Ação e Inclusão Social que estão desprovidos de recursos para cuidar de seus filhos de zero a três anos.

Para a diretora da EPI (2012), o quesito mais importante para a inserção da criança em uma instituição parceira do PPC:

[...] é a mãe estar trabalhando, claro que é complicado, porque ela deixa o nome na creche e quando o encaminhamento chega aqui para gente muitas vezes a mãe não esta mais trabalhando. A SME deixou bem claro, na ultima reunião, que já era exigência antes, que a cada dois meses vai ser exigido o atestado da mãe. E a gente sabe que muitas mães não trabalham e hoje é muito fácil pedir para alguém fazer uma declaração que trabalha na casa fazendo limpeza.

Quando a mãe vem fazer a matrícula, a gente já pede o atestado, que é um documento necessário para fazer a matrícula, porque muitas vezes o único contato que nós temos com a mãe é no dia da matrícula, nunca mais e aí depois você pede na agenda o atestado e ele nunca vem, mas é complicado e a gente fica na dúvida, porque a gente sabe que esta mãe não esta trabalhando, mas que não quer ficar com o filho em casa, então a gente fica naquela, vou colocar ele na lista para perder a vaga, porque a mãe não mandou o atestado de trabalho, mas ela não cuida daquela criança, então a gente prefere manter esta criança aqui do que dizer que a mãe não esta trabalhando e dar a vaga para outro.

Mas a gente sabe que tem mãe que não trabalha mesmo, e essas são as mais assistencialistas, que quer que o filho chegue em perfeito estado em casa, lindo, cheiroso, arrumado, são as que mais dão trabalho para gente que reclamam de tudo, que tem que pentear daquele jeito o cabelo, que reclamam de tudo sabe. Porque a mãe que precisa sabe reconhecer o trabalho do outro,

³³ Informações obtidas em entrevistas realizadas no ano de 2012 com a diretora da Coordenadoria de Educação Infantil do município e com a diretora da escola municipal de Educação Infantil pesquisada.

mas aquelas que não estão trabalhando não sabem, as vezes a gente até fala, vamos encaminhar para a lista, porque não está trabalhando, vamos dedurar, mas é muito complicado, se for ver tem que dedurar mesmo.

Em concordância a fala da Diretora da EPI, a Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil (2012) do município diz que, no PPC,

A mãe tem que estar trabalhando. Não é porque eu acho que deve ser assim, esta documentado no decreto do programa que a mãe deve estar trabalhando. Claro que tem imprevistos, que a mãe no meio do período perde o emprego, a criança não perde a vaga, porque a mãe tem um tempo para procurar um novo emprego, mas muitas mães são bem consciente, quando perdem o emprego preferem tirar o filho, e aguardar em um outro momento para poder colocar novamente na creche, graças a Deus, nós temos mães bem conscientes.

Com todas essas considerações, entendemos que os critérios para a matrícula das crianças são determinados por documentos legais, pela SME, pelos diretores das escolas, mas não são amplamente discutidos com a comunidade.

7.1.7. Os familiares das crianças com deficiência são bem acolhidos e conhecem o direito de seus filhos à educação?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI elencou a cor vermelha para esse descritor, pois acredita que as famílias com crianças com deficiência desconhecem o direito à educação de seus filhos de 0 a 3 anos, mas salienta acolher bem essas famílias.

A EPII e a EM relataram que acreditam que as famílias com crianças com deficiência conhecem o direito à educação de 0 a 3 anos, mas, algumas vezes, preferem não colocá-lo na escola, por sua idade. Salientam também que estas famílias são bem acolhidas na escola.

INDICADOR 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças.

7.2.1. Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Nas escolas pesquisadas, há reuniões, exposições, apresentações, entre outras atividades envolvendo os familiares e oportunizando o contato com o planejamento, avaliação, as vivências e as produções das crianças.

7.2.2. Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Como relatado no item 1.2.1, são encaminhados relatórios de aprendizagem para os pais dos alunos que estudam nas escolas particulares no mínimo duas vezes ao ano e, uma vez ao ano, a apostila de atividades. Na EM, há uma ficha de acompanhamento do aluno realizada internamente na escola e disponibilizado aos pais.

7.2.3. Familiares de crianças novatas são auxiliados e encorajados a ficar na instituição até que as mesmas se sintam seguras?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde

Durante o período de observação, não presenciamos, em nem uma das escolas, esse fato acontecer.

A EPI relata que passa tranquilidade para os familiares, porém não permite que eles permaneçam na escola.

7.2.4. Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas, a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
-	-	Verde	Amarelo	-	-

A EPI e a EM relataram nunca possuir um dos casos destacados; dessa forma, não se sentiram aptos a responder.

No ano de 2013, na EPII, um aluno nascido nos Estados Unidos da América, de 5 anos, foi matriculado na instituição, durante o período em que estivemos na escola, observamos que a professora se sentia despreparada para atender às necessidades deste aluno, pois repetia diversas vezes “estou me sentindo uma ignorante, pois meu aluno de 5 quem conversar comigo e eu não consigo me comunicar com ele”.

INDICADOR 7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

7.3.1. A instituição acompanha a frequência das crianças e investiga as razões das faltas?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

As escolas privadas realizam essa prática por obrigação da parceria com a prefeitura, pois um dos documentos que deve ser entregue mensalmente na SME para a liberação do recurso para o pagamento da bolsa dos alunos é o comprovante de frequência dos mesmos.

Na EM, esse acompanhamento é feito diariamente pela professora e, quando as faltas acontecem repetidamente, a diretora e a coordenadora realizam o trabalho de conhecer os motivos destas faltas.

7.3.2. A instituição encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

A EPI ressalta que houve um caso, anteriormente denunciado ao Conselho Tutelar, e que, atualmente, há casos em que a família é avisada: se reincidirem, serão levados ao órgão. Por exemplo: o aluno está com alguma enfermidade, a escola tenta contato telefônico com a família, e não obtém sucesso. A atitude que a escola tem, nesses casos, não é mandar para o Conselho Tutelar direto, porém é realizado uma anotação no caderno de ocorrências da escola, no qual o familiar assina, sendo avisado de que, caso haja a reincidência, o Conselho será contatado.

A EPII destaca que já recorreu ao Conselho Tutelar para casos como o de crianças com piolho que os familiares não tomam providência, casos de atrasos em buscar crianças, entre outros.

A EM relatou que, em seus 35 anos de funcionamento, já encaminhou diversos casos para o Conselho Tutelar, mas não detalhou exemplos.

7.3.3. A instituição comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

As três escolas pesquisadas relatam comunicar os casos de doenças infecciosas as famílias e ao Sistema de Saúde quando há grande quantidade de casos.

7.3.4. A instituição encaminha para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde

A EPI e a EM relataram que, quando houve um caso de criança com deficiência, a escola encaminhou a criança para os serviços de atendimento educacional especializado da SME e da prefeitura.

A EPII relatou não encaminhar para sala de recursos multifuncionais, pois não possuem essa sala específica, nem recebeu resposta da solicitação de auxílio enviada para o departamento de educação especial da SME, o que, segundo a diretora, a impossibilita de realizar qualquer ação com o aluno do PPC.

7.3.5. A Secretaria Municipal de Educação informa as instituições de educação infantil sobre os serviços de educação especial existentes?

Resposta da EPI	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPI	Resposta da EPII	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EPII	Resposta da EM	Cores sugeridas pela pesquisadora a respeito da EM
Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde

Como destacado no item 3.3.4, pela Diretora de Coordenadoria da Educação Infantil (2012) e pela Diretora da EPI (2012), quando procurada, a SME informa às escolas concessionárias os serviços de educação especial existentes no município e que a escola pode encaminhar o aluno. A diretora da EPII, entretanto, salientou que, no ano de 2013, solicitou esse auxílio da SME, sem obter resposta até o mês de março.

Para as escolas municipais, como podemos ver explicitado no mesmo descritor, é fornecido informações sobre serviços especializados e profissionais para atuarem dentro e fora da escola.

SÍNTESE DA DIMENSÃO 7: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS

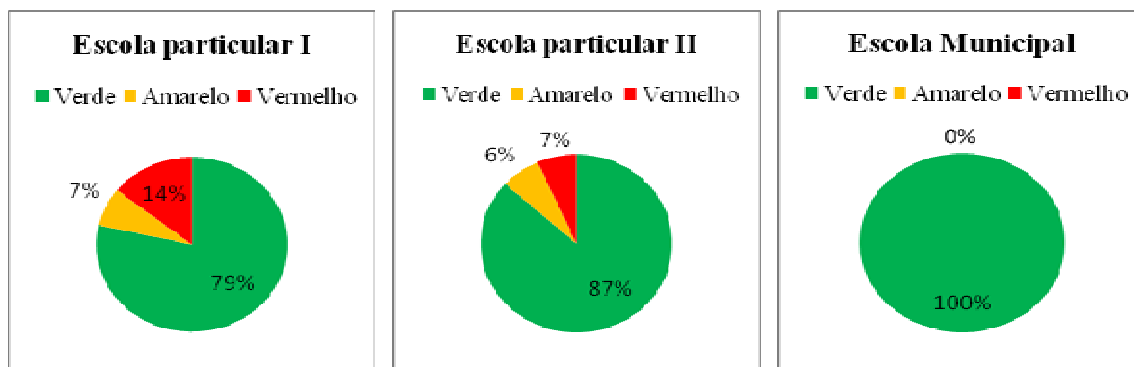


Figura 15: Dimensão 7 - resposta das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Apesar da análise da dimensão 7 ser uma das mais positivas dentro de todos os indicadores, não contamos com a presença de familiares no momento da resposta do indicadores, o que tornou as respostas dos itens não exatas, pois, em alguns casos, somente foram indicadas as repostas que os profissinais das escolas achavam que era a opinião dos pais.

SÍNTESE DIMENSÃO 7: COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL, CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE DADOS

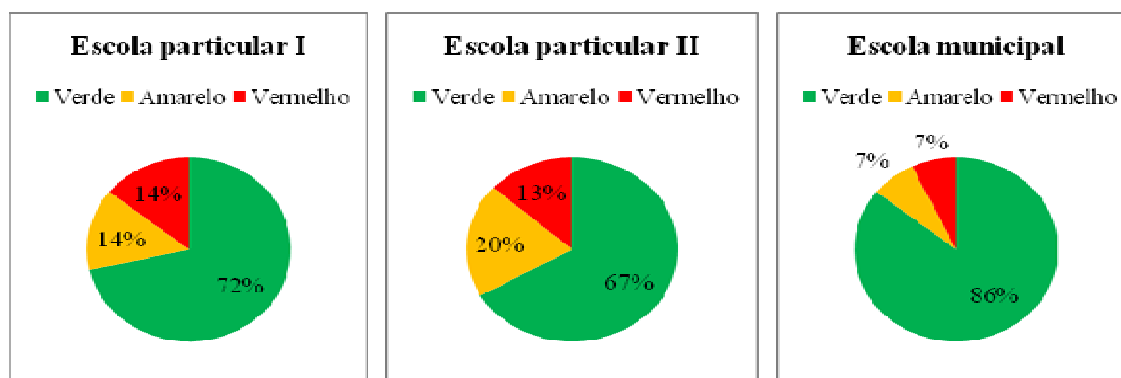


Figura 16: Dimensão 7 - Análise da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

Na dimensão 7, novamente observamos que a EM se sobrepõe às escolas particulares, sendo que, na EPI, o gráfico demonstra 72% dos descritores verdes, 14% dos descritores amarelos e a mesma quantidade de descritores vermelhos. Na EPII, pode-se observar que 67% dos descritores estão verdes, 20% amarelos e 13% vermelhos. Já, na EM, 86% dos descritores foram elencados como verdes, 7% amarelos e vermelhos.

4.3 Síntese geral dos dados

Neste tópico, elaboramos seis gráficos para a melhor visualização do resultado geral dos indicadores anteriormente expostos. Os três primeiros gráficos referem-se às cores elencadas pelas escolas aos IQEI, sobre seu próprio funcionamento. Já os três últimos gráficos foram resultantes da análise realizada pelas pesquisadoras a partir do período de observação em que estivemos dentro das escolas pesquisadas, nas entrevistas, na pesquisa documental e na resposta dos IQEI pelos profissionais das instituições. Dessa forma, temos a intenção, nesses últimos três gráficos, de sintetizar o resultado da coleta de dados acerca das condições de oferta educacional nas escolas pesquisadas.

Para elaboração dos 3 primeiros gráficos, somamos todas as cores elencadas pelos próprios profissionais referentes à cada escola; no segundo gráfico, somamos todas as cores sugeridas pela pesquisadora baseada na coleta de dados, referente à cada escola. Todos os descritores tiveram o mesmo peso na formulação destas representações. Assim como nos gráficos anteriores a este capítulo, deixamos de fora os descritores que aludem ao trabalho da SME, pois consideramos que esses descritores referem-se ao trabalho da SME, e não das

escolas pesquisadas; assim, ele não deve aparecer dentro do gráfico em relação às condições de atendimento ofertada pelas escolas.

É importante ressaltar que, assim como explanado no primeiro capítulo desta dissertação, a resposta dos IQEI pelas escolas não foi realizada da forma como o documento sugeria, pois somente utilizamos os indicadores como um instrumento de coleta de dados, realizando apenas a aferição dos itens nas escolas da forma que a realidade de cada instituição proporcionou. Outro contratempo na resposta do documento foi a não participação dos pais no processo, mesmo havendo questões que se dirigiam especificamente a eles, nem o possível contato da pesquisadora com os mesmos, o que influenciou no quadro final a seguir apresentado. Por fim, ressaltamos, dentre tantos fatores, um terceiro item fundamental que influenciou na resposta final dos profissionais das escolas pesquisadas a respeito dos itens suscitados pelo documento IQEI, que foi a relação de poder nas escolas particulares presente no momento do processo de resposta dos Indicadores, em que as funcionárias estavam à frente de seus contratantes e as escolas particulares temiam por suas parcerias firmadas com a SME, caso ela respondesse que o funcionamento da instituição não estivesse adequado e esta informação chegasse ao conhecimento da SME que a supervisiona. Já, na EM, os profissionais enfrentaram o momento de resposta dos descritores dos IQEI, como oportunidade de discussão dos problemas da escola, de forma até mesma acentuada em alguns momentos, com pretensão de que suas respostas chegassem até a SME e esta viesse a ouvir os itens que a escola estava necessitando de evolução. Tal questão foi explanada mais detalhadamente no primeiro capítulo desta dissertação.

SÍNTESE GERAL DOS IQEI, DE ACORDO COM A VISÃO DAS ESCOLAS

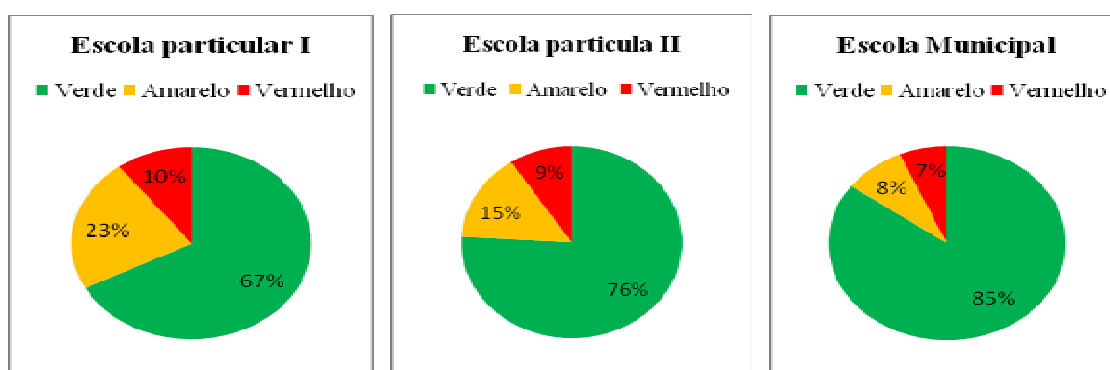


Figura 17: Síntese geral das respostas das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na coleta de dados.

Pelos índices demonstrados nos três gráficos anteriores, as escolas pesquisadas consideram que realizam um bom atendimento aos alunos de 0 a 3 anos que frequentam as instituições. Sendo que o maior percentual de descritores amarelos e vermelhos, foi encontrado na EPI, e o menor na EM, evidenciando assim, que a partir da resposta dos IQEI pelas equipes escolares a EM possui melhores condições educacionais do que as escolas particulares.

SÍNTESE GERAL DOS IQEI, CORES SUGERIDAS PELA PESQUISADORA BASEADA NA COLETA DE DADOS

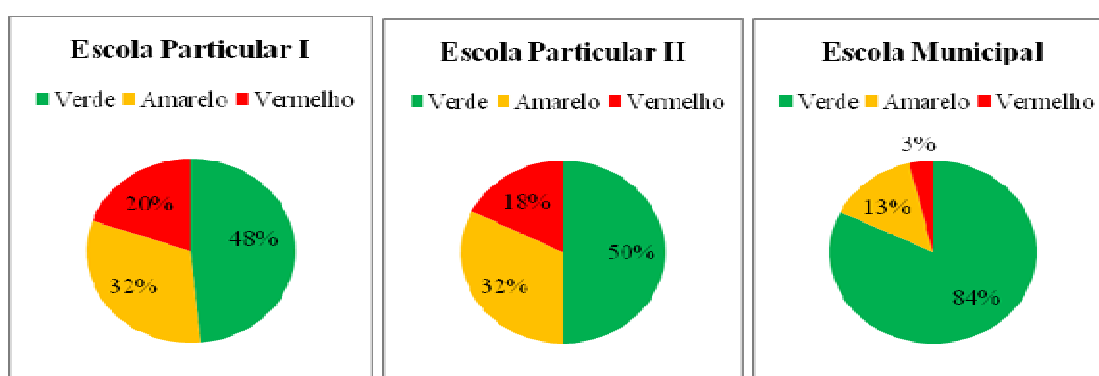


Figura 18: Síntese geral da análise da coleta de dados.
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de sua análise da coleta de dados.

Os gráficos demonstram que as escolas particulares concessionárias ao poder público municipal, por meio do PPC, apresentam praticamente a mesma condição de atendimento educacional. Somando em média 49% dos descritores em conformidade com o documento utilizado para análise, 31% em desenvolvimento, ou seja, com a cor amarelo e cerca de 19% dos descritores foram considerados precários e inexistentes. Dessa forma, podemos concluir que as condições de atendimento nas escolas particulares concessionárias é mediana, pois metade dos pontos aferidos foram considerados satisfatórios, um terço considerado mediano e um quinto em completa inadequação. O que nos leva a concluir que as escolas particulares concessionárias mantêm-se de forma geral em nível de atenção, apontando para a necessidade de uma significativa melhora das condições de atendimento para se caracterizar um atendimento satisfatório dos alunos que frequentam tais instituições.

Na EM, o gráfico mostra-nos que 84% dos descritores contidos no documento utilizado para demonstrar as condições de oferta educacional, são verdes, ou seja, praticamente três quartos dos indicadores apontaram que há, na EM, condição satisfatória de atendimento as crianças de 0 a 3 anos. Outros 13% dos descritores demonstram que a escola necessita de ajustes em seu funcionamento e 3% indicam que a escola não executa itens

considerados importantes para uma boa condição de atendimento educacional. Com tal resultado, consideramos que a instituição fornece um bom atendimento educacional ao público alvo que se destina, mantendo a necessidade de atenção nos pontos que ainda não são considerados ideais.

Com isso, temos que, tanto nos gráficos que trazem a síntese geral dos IQEI de acordo com a visão da escola, quanto os gráficos de síntese que trazem a análise a partir da coleta de dados realizada para a pesquisa, as condições de atendimento na escola municipal de educação infantil são melhores do que as condições de atendimento ofertadas nas escolas de educação infantil particulares parceiras da prefeitura a partir do PPC.

Com tal resultado, ressaltamos que nós “Não podemos mais aceitar amadorismos num trabalho cujo fim é a formação de pessoas” (Assis, 2010, p. 102). É a escola pública que deve se expandir e abranger a demanda existente no município, mantendo suas atuais condições satisfatórias de atendimento. Com isso, acreditamos que não é adequada a utilização de alternativas como a privatização para um problema social como é a falta de vagas, pois como refletido anteriormente o mercado esta em busca de lucro, não tendo como prioridade o atendimento de qualidade.

5. ENSEJO SOBRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS.

Entendemos que, nas últimas décadas, o Brasil vem legitimando em seu aparato legal:

avanços no entendimento sobre o que seja a infância, em como entender a criança e oferecer-lhe garantias institucionais para que se assegure, na prática social, o direito da mesma a ter seu desenvolvimento integral garantido por meio de consequente atendimento educacional, pedagógico (ANGOTTI, 2010, p. 17).

Entretanto, ao mesmo tempo, legislações abrem oportunidades e incentivam o aumento de iniciativas de parcerias público privadas, que vêm se mostrando como estratégias privatizantes que sucateiam uma das parcelas mais frágeis da educação brasileira: a Educação Infantil. Consequentemente, “hoje corre-se o risco de perdas de direitos conquistados e adquiridos com muita luta em prol da infância”. (ANGOTTI, 2010, p. 16)

Angotti (2010, p. 19) acredita que “já deve ter ficado no passado o conceito e as práticas de depositar as crianças em creches para que se pais possam trabalhar sossegados, direito existente, mas não suficiente para justificar esse tipo de atendimento.” Entretanto, observamos que o PPC, investigado nesta dissertação, contradiz a opinião da autora, quando determina que um dos principais pré-requisitos para a criança ser bolsista do Programa é: os pais “III- estarem empregados” (ARARAS, 2009a, ART.4º). Salientando assim o âmbito assistencial que o PPC ainda inclui em sua formulação.

Outra questão que demonstra o âmbito assistencial do PPC é o fato de, nas escolas particulares de educação infantil, parcerias do Programa, haver número inferior de profissionais da educação ao necessário para o atendimento dos alunos satisfatoriamente, sendo que, na EPI, há 1 professora para 100 alunos e, na EPII, somente há professores para as salas que não possuem exclusivamente alunos subvencionados. Demonstrando, assim, que, além da EPII estar discriminando os alunos bolsistas, por não lhes oferecer professores, enquanto os alunos particulares contam com professores formados, as instituições particulares parceiras do PPC estão lidando pobremente com a pobreza (Franco, 1984).

A escassez de professores nas escolas particulares parceiras do poder público não é o único empecilho para a oferta de condições de um atendimento adequadas para os alunos de 0 a 3 anos. Como foi demonstrado nos gráficos sínteses dos IQEI, o atendimento realizado nas escolas particulares parceiras está muito aquém do atendimento ofertado na instituição pública municipal. O que nos leva a concluir que o PPC, além de privatizar a educação pública, acarretou-lhe prejuízos, sucateando-a.

A preocupação principal do atendimento realizado no PPC é o número de alunos atendidos, desconsiderando em que condições eles são atendidos. Dessa forma, observamos que o município de Araras não apresenta grandes avanços desde as décadas de 1970/80, quando surgiram as instituições privadas sem finalidade lucrativa para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, em que a preocupação principal era atender um grande número de crianças para que os pais pudessem trabalhar, mesmo que as condições de atendimento não fossem adequadas.

Segundo Chakrabarti & Roy (*apud* Freitas, 2012, p. 387), a alternativa encontrada por municípios para o atendimento de alunos de 0 a 3 anos de idade em escolas particulares concessionárias

[...] tem a finalidade de justificar o aparecimento de uma “escola privada para pobres”, ou seja, as escolas públicas geridas por concessão privadas, ou subvencionadas. [Sendo que a] rede privada clássica continuará a receber os melhores alunos com melhores níveis socioeconômicos e não é para lá que os alunos das escolas públicas migrarão.

Prova que esse fenômeno acontece no município de Araras, com o PPC, é que a maioria das escolas concessionárias do Programa formaram-se para atender a alunos da rede pública (como é o caso das Escola Particular I e II estudadas nesta pesquisa). Os casos em que os proprietários das escolas particulares que já possuíam uma escola de educação infantil para atender a alunos que os pais pagavam diretamente a mensalidade à instituição e tornaram-se parceiras do poder público por meio do PPC, em sua maioria, inauguraram outra instituição de educação infantil para atender os alunos públicos. Um exemplo disso é a EPI estudada nesta pesquisa, na qual o proprietário de uma instituição de educação infantil particular, ao se tornar parceiro do poder público, inaugurou outra escola de educação infantil para atender os alunos subvencionados, porém com condições de atendimento inferior.

Como discutido anteriormente, o PPC não é uma configuração ímpar, ele está inserida em um panorama maior de parcerias público-privadas que acontecem atualmente no Brasil e no mundo; parcerias que privilegiam a iniciativa privada, no lugar de investir no poder público para uma verdadeira democratização do ensino e efetivação de direitos. Prova disto é que até o nome Programa Pró-Creche foi inspirado em uma parceria público-privada anterior, o Programa Universidade para Todos – ProUni (EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARARAS, 2012). Entendemos que a proposta de ambos é semelhante: atingir metas pré-determinadas, no caso do Pró-Creche, o encerramento do TAC que o município arrastava a muitos anos e no caso do ProUni, atingir a meta do PNE.

Segundo Adrião (2011), o movimento de privatização aprofundou-se na educação pública brasileira, com a elaboração do PDRAE e sua dita publicização. Adrião (2011, p. 7) salienta que “a gestão pública tem sido objeto de profundas alterações justificadas primeiramente pela disseminação de uma opção ideológica segundo a qual o setor privado seria o padrão de eficiência e de qualidade a ser seguido e perseguido.” Entretanto, como pode ser observado no município de Araras e em outras pesquisas (MORAES, 2002), essa ideologia não condiz com a realidade, pois são as escolas públicas que ofertam melhores condições de atendimento quando comparadas com escolas particulares subvencionadas.

Freitas (2012, p. 286) observa que “O conceito *público estatal* e *público não estatal* abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada”. Assim, a miscigenação dos termos público e privado, tratada pelos autores anteriormente, deve-se, em grande parte, ao movimento de reforma do Estado proposto a partir da década de 1990, no qual se tinha que o Estado estava em crise e por este motivo deveria ser reformulado. Entretanto, na verdade, a crise origina-se no mercado, como uma crise do capital e não como uma crise do Estado (ADRIÃO; PERONI, 2006), assim como retratado por Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 117): “a crise econômica herdada do governo militar-autoritário é transformada, por meio de engenharia política, em uma crise do aparelho do Estado e das instituições políticas em geral”. O colapso do mercado é transformado em crise do Estado, pois, para que o capital se recupere, é o Estado que tem que se remodelar.

Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 119) ressaltam que o Brasil, nesde movimento de reforma do Estado, passou de interventor (estruturador) “à condição de Estado Gestor, que se desvincula de muitas de suas funções específicas tradicionais, mormente no setor de serviços, e as transfere total ou parcial para o mercado”. Exemplos desse movimento podem ser encontrados nas parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação superior e na educação infantil, como o próprio PPC, no qual o poder público se desresponsabiliza por mais da metade do atendimento da educação infantil no município de Araras, somente se comprometendo a repassar recursos, supervisionar e apoiar as instituições particulares se necessário.

Bobbio (2007, p. 14) afirma que “a esfera pública chega até onde começa a esfera do privado e vice-versa”, “aumentando a esfera do público, diminui a do privado, e aumentando a esfera do privado diminui a do público”. Por conseguinte, para o autor, não existe o meio, ou seja, o chamado *semipúblico*, *semiprivado*, quase-mercado ou o público não-estatal,

somente há o que é público – “aquilo que pertence ao grupo” – e o não-público, ou seja, o privado – aquilo que pertence aos membros singulares.

Com a atual expansão do privado sob o público dentro da área educacional, com todas as experiências supracitadas e o próprio PPC, há a diminuição do âmbito público dentro da sociedade e, conseqüentemente, a perda de direitos sociais historicamente conquistados. Silva Júnior e Sguissardi (2011, p. 120) consideram que esse processo de mercantilização do saber e do ensino torna-se, a cada dia, mais e mais “um espaço a ser organizado pelo capital em seu longo, mas finito, processo de expansão.”

Sobre a expansão do privado sobre o público Moraes (2002, p.20) destaca:

A proposta neoliberal de "reforma" dos serviços públicos, como se sabe, é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da *ratio* privada sobre as deliberações coletivas. Daí suas diferentes maneiras de manifestação. Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos. Mas há outros modos de fazer valer o mandamento. Pode-se delegar a *gestão*, sem necessariamente transferir a *propriedade*. Pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos "como se" estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Diferentes modos de descentralização e dispersão de operações — com a correspondente centralização e o insulamento dos âmbitos de definição das grandes políticas, das práticas de avaliação de desempenho, de distribuição do bolo orçamentário — são pensadas como formas de introduzir o *ethos* privado (dinâmico, purificador) do mercado no reino das funções públicas.

A materialização da influência da lógica privada dentro dos serviços públicos pode ser observada nas escolas particulares de educação infantil concessionárias que atendem a alunos subvencionados do município de Araras. Nessas instituições, é possível observar diversos princípios da lógica organizativa do capital. Di Pietro (2011, p.67) ressalta que, mesmo

[...] que as concessões se façam por contrato administrativo, portanto regidas pelo direito público, e ainda que o poder público conserve a plena disponibilidade sobre o serviço, exerça a fiscalização e fixe tarifa ou outra forma de remuneração, a execução do serviço estará entregue a uma empresa privada que atuará pelos moldes das empresas privadas.

Como as escolas particulares parcerias do PPC pertencem ao âmbito privado e atendem a alunos subvencionados pelo poder público, elas incluem a lógica privada dentro do serviço público. Porém a lógica do mercado capitalista não se enquadra ao ambiente escolar, trazendo para ele prejuízos, no lugar de avanços. Alguns princípios da lógica do mercado estão estampadas no cotidiano das escolas particulares concessionárias. Discorreremos os próximos parágrafos sobre isso.

Um dos princípios da lógica capitalista que podemos encontrar nas escolas particulares concessionárias do PPC é a concorrência. As escolas particulares estudadas nesta pesquisa, durante o período de observação e em entrevista, relataram haver concorrência entre as escolas particulares concessionárias. A diferença no número de alunos é o entrave central, impossibilitando a colaboração entre elas, chegando ao extremo de uma escola criticar a outra para obter vantagens. Como relatado anteriormente, as escolas particulares concessionárias e as escolas municipais atendem à mesma faixa etária e à mesma categoria de alunos, porém não mantêm contato, nem trocam experiências, tampouco promovem ações colaborativas entre si, demonstrando assim a lógica capitalista instaurada. Se tomarmos como exemplos somente as escolas públicas de educação infantil, poderemos notar diversas ações colaborativas. Não que a concorrência não esteja dentro das escolas municipais também, pois, como dito anteriormente, a ideologia neoliberal presentifica-se no imaginário popular, e a população inclui professores que também estão dentro das escolas públicas. Entretanto, no caso do município de Araras, notamos que a concorrência é mais presente nas escolas particulares estudadas do que na escola municipal.

É de comum conhecimento que a educação é uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior e exterior da escola (Bryk & Schneider, 2002). Nem mesmo a ação didática de um professor se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno (FREITAS, 2012, p. 390), pois esse mesmo aluno perpetuará, pelos anos seguintes por outras salas, professoras e até mesmo escolas. Dessa forma, a colaboração entre os sujeitos e instituições levará a uma continuidade do processo educativo já em desenvolvimento, trazendo benefícios a educação. O que a concorrência promove é exatamente o contrário: o rompimento e interrupções no processo educativo, que faz com que a educação tenha dificuldades para progredir. Deixa-se de lado o que deveria ser o objetivo final daquele serviço – o bem comum, o público –, substituindo-o por outros objetivos – o interesse próprio, o privado.

Outro princípio da lógica do mercado encucada dentro das escolas particulares concessionárias é a busca pela alegada “eficiência e eficácia” no ensino. Prova disso é o uso de apostilas nas duas escolas particulares estudadas nesta pesquisa. Segunda Freitas (2012), o uso de apostilas, remete à incessante busca por altos níveis em testes de desempenho de alunos, que, cada vez mais cedo, iniciam sua escolarização e alfabetização, deixando a aprendizagem através de brincadeiras e exploração da imaginação para traz. Segundo Miller & Almon, 2009 (apud, Freitas, 2012, p. 392):

Estas práticas, que não estão bem fundamentadas em pesquisas, violam os princípios de longa data estabelecidos sobre o desenvolvimento da criança e o bom ensino. É cada vez mais claro que eles estão tanto comprometendo a saúde das crianças, como suas perspectivas de longo prazo de sucesso na escola.

Outro malefício do uso do material apostilado refere-se ao fato de por este ser estruturado de forma estática, propondo atividades iguais para todos os tipos de alunos, retira do professor “a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2012, p. 394). Esse fato pode ser constatado nos quadros 15, 16 e 17, que demonstram que as escolas particulares que utilizam material apostilado obtêm professores e monitores com formação e experiência consideravelmente menor do que a escola municipal, que não faz uso de material apostilado, sendo que, nesta última, a equipe pedagógica, principalmente as professoras, são as responsáveis por elaborar as atividades para determinada sala, respeitando as peculiaridade e necessidade de cada aluno, levando em consideração seu nível de desenvolvimento e capacidade de assimilação.

Conseqüentemente, a não “dispensável” formação e experiência profissional das professoras, leva a baixos índices salariais destes profissionais, como pode ser observado no descritor 6.3.2 desta pesquisa. Essa característica também pode ser remetida à sociedade capitalista, na qual, para se obter lucro, a relação de exploração é imputável.

Ao refletirmos sobre o discurso dos sujeitos entrevistados da SME de Araras, que afirmam que o valor *per capita* destinado para as instituições do PPC é menor do que aquele utilizado para manutenção do aluno, de mesma faixa etária, na rede municipal de educação, mesmo as instituições concessionárias objetivando finalidade lucrativa, consideramos que a precarização da função e do cargo do professor nas escolas particulares faz-se como uma das prerrogativas para que este atendimento seja mais barato para a municipalidade. Na realidade, não só a precarização das condições de trabalho do professor reduz os custos para as instituições particulares, mas a precarização das condições de trabalho de todos seus funcionários é expoente nestas escolas empresas, como pode ser observado no quadro 24, que trata da relação adulto/criança por profissional.

Para essa consideração, buscamos Montañó (2005), quem ressalta que, com a privatização do ensino, há a perda de direitos dos trabalhadores da educação, historicamente conquistados. Como vimos, no PPC, há a flexibilização da contratação de funcionários, que não prescinde de concurso público e, conseqüentemente, não há garantia de estabilidade profissional. Como a contratação dos funcionários das escolas do PPC é uma responsabilidade da instituição privada, e por a ela pertencer e ser guiada pela lógica do mercado, a instituição

procura aumentar sua mais-valia, reduzindo os salários, aumentando a quantidade de funções por profissional, para não haver a necessidade de contratar um montante maior de pessoas, aumentando o número de horas trabalhadas e, assim, precarizando as condições de trabalho dos funcionários. Sendo esses direitos adquiridos por lutas históricas em prol da valorização profissional. Assim, concordamos com Montaño (2005, p. 26) quando ele afirma que esse “projeto neoliberal constitui uma radical *ofensiva contra as conquistas históricas dos trabalhadores*”.

Ao analisar todas as parcerias público-privadas supracitadas e o PPC aqui estudado, veremos:

[...] que as reformas neoliberais não visam **apenas** acertar balanços e cortar custos garantindo o sagrado superávit primário, imprescindível à remuneração dos juros da dívida (interna e externa). Trata-se de mudar a agenda do país. De modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável. E de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isto é, em que se fazem escolhas relevantes. Mesmo quando essas deliberações sejam "públicas" já que não se pode lançá-las, infelizmente, às decisões (supostamente) descentralizadas do mercado, que esse espaço seja cada vez mais parecido com o seu senhor, modelo e *telos*, isto é... com o mercado. As reformas neoliberais têm como horizonte (e, portanto, como critério de avaliação de seus sucessos) a prerrogativa de definir os termos e os parâmetros do que é "racional" (MORAES, 2002, p. 20).

Com isso, deduz-se que o objetivo dessa expansão do privado sobre o público, não se faz somente em busca de lucros financeiros, mas de poder de decisão dentro do âmbito público.

Como aponta Moraes (2000, p. 9), as formas de descentralização da área educacional, buscam, a cada dia, “mais mercado, menos Estado”. O Estado ajuda o mercado a obter mais lucro e maior poder de decisão.

Como exposto anteriormente, cerca de 760 vagas das escolas particulares de educação infantil foram compradas pelo poder público desde o ano de 2009. O quadro “Matrículas na educação infantil no município de Araras (2000-2012)” demonstra que, desde a implementação do PPC, o número de matrículas na rede privada de creche cresceu 252,8%, ou seja, aumentou em 544 matrículas. Assim, concluímos que a rede privada vem ampliando sua oferta de vagas e conseqüentemente seu lucro devido ao incentivo do poder público.

Esse auxílio na conquista de maior poder de decisão na sociedade, oferecido pelo Estado ao mercado, é uma preocupante, pois atinge “atividades geradoras de benefícios que não podem ser comercializados” (MORAES, 2000, p. 12), mas que sustentam e alavancam as

estratégias e as bases do sistema capitalista. Moraes (2002, p. 20-21) esclarece esse fenômeno ao observar que se pode “delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade”, substituindo-se, assim, a lógica pública pela lógica privada, naturalizando esta a cada dia em nosso meio, ao ponto de que quando nos atentarmos e começarmos a refletir a respeito, perceberemos que os “[...] dogmas legitimados pela vaga neoliberal [...] nos dirigem sem que o saibamos”.

Resumindo os efeitos do processo de privatização em curso na educação Arareense, temos que as escolas privadas objetivam ao lucro, no lugar de formação educacional e busca do bem estar; incluindo a lógica da competição dentro dos sujeitos, das escolas e dos sistemas escolares, ambientes que pressupõem ajuda e apoio mútuo e necessitam de colaboração; implementando o sistema gerencial; buscando a eficiência e eficácia dentro de uma organização que lida com sujeitos no lugar de máquinas; utilizando da racionalidade sobre a afetividade. Dessa forma, consideramos que se vem perdendo o direito a uma educação pública e de qualidade, substituída por uma educação privada e mecanicista.

Sendo que, no caso da privatização ocorrida no PPC, a precarização do atendimento prestado pelas escolas particulares é expoente tanto na análise dos IQEI, que indicam que a escola pública possui melhores condições de atendimento que as escolas particulares concessionárias, quanto na reflexão da inclusão dos princípios da lógica mercadológica no atendimento de alunos subvencionados. Assim, ressaltamos que, mesmo com a supervisão da SME, o crescente aumento no número de atendimento da educação infantil, por meio do PPC, não vem sendo acompanhado por um aumento de qualidade desta oferta educacional.

Constataram-se, no município, duas condições de atendimento distintas para os mesmos alunos: uma dentro da rede municipal de creche e outra, inferior, na rede particular de creche, parceira do poder público através do Programa Pró-Creche. Sendo que somente uma delas garante o direito da criança de 0 a 3 anos, aquela pública, gratuita e de qualidade, ou seja, aquela ofertada na rede municipal de ensino.

Consideramos que o PPC viole diversas legislações vigentes, como já discutido anteriormente. Por destinar recursos públicos a instituições educacionais privadas com finalidade lucrativa, o PPC infringe o artigo 213 de nossa Carta Magna, a CF de 1988 e o artigo 77 da LDB de 1966. Além de transgredir a lei do Fundeb, cadastrando instituições privadas *stricto sensu* parceiras do PPC como instituições privadas, sem finalidade lucrativa, conveniada com o poder público, assim, manipulando os dados para possível recebimento de recurso indevido.

Mesmo o PPC precarizando a educação pública ararense, não resolvendo a problemática de falta de vagas na educação infantil no município e sendo inconstitucional, o vereador autor do PL, que implementou o PPC e Ex-secretário da educação do município ressalta que o Programa de bolsa no município foi criado para ser uma política pública, um programa de Estado, sendo que há necessidade de que outras iniciativas sejam buscadas para a ampliação e consolidação do Programa no município, ou seja, o PPC, na verdade, não se apresenta como um programa emergencial para o município, mas um programa que não tem perspectiva de diminuição e muito menos de extinção. O recurso possível de ser utilizado no programa aumentou, sobram recursos e faltam prestadores do “serviço” educação para que o Programa possa expandir-se ainda mais.

Pelo fato de mais da metade das matrículas públicas de educação infantil atualmente do município de Araras encontrar-se na rede particular de ensino sendo subvencionadas, consideramos que a população vem perdendo seu direito a uma educação pública e de qualidade prevista em lei.

Como salienta Angotti (2010, p. 28), refletindo a respeito das condições de atendimento educacional da primeira etapa da Educação Básica, não podemos “desconsiderar e abrir mão de conquistas alcançadas até aqui, sobretudo do ponto de vista da legislação existente”.

Kramer (2011, p.118) vai além da legislação, indagando:

Mas devemos atender as crianças porque é lei? Não, trata-se da educação na sua função precípua de formar geração. Mais do que tudo, esta em jogo a nossa responsabilidade social – enquanto professores, mulheres e homens, cidadãos – de tratarmos as crianças como cidadãs de pequena idade, instituindo alternativas diversas de socialização para todas [...]

Por fim, acreditamos, assim como Freitas (2012, p. 396) que “Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade.” Desse modo, defendemos que os recursos públicos devem ser investidos em escolas públicas, pois é nela que estão garantidos os direitos das crianças à educação e “[...] é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas” (FREITAS, 2012, p. 386), precariza o atendimento a população e sucateiam os direitos historicamente conquistados.

Entendemos então, que é a escola pública com atendimento público que tem que se expandir, garantindo, assim, uma verdadeira democratização do ensino e efetivação de direitos.

6. REFERÊNCIAS

- ABREU, S. E. A. Pesquisa e Análise Documental. In: **XVI Seminário de Práticas Docentes: competências docentes no século XXI e em outros também**, 2008, Anápolis. Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas Docentes. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008. p. 26-28.
- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013b.
- ADRIÃO, T. et al. Estratégias municipais para oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo. [São Paulo]: Fapesp, 2009a. (Relatório de pesquisa).
- ADRIÃO, T (coord.) **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local**. Relatório de pesquisa: Fapesp. 2011.
- ALMEIDA, N. M. **Galeria Biográfica Paulista**: monografia dos Municípios do estado de São Paulo. Editora Cultural Bandeirantes LTDA. São Paulo. 1959.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro**. In: _____ (Orgs). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-166
- ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, p.637-651 vol.36 set/dez 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A.. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, Liber Livro, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, p. 51-54, maio 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 12^a ed. Campinas: Editora Papirus, 2005.
- ANGOTTI, M. (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas: Alínea, 3^a ed., 2010. 226 f.
- ARARAS. **Decreto nº 5.271**, de 01 de março de 2006. Fixa normas para autorização e funcionamento de instituições de educação infantil no sistema de ensino do município de Araras. Diário Oficial, Araras – São Paulo. Publicado em: 1 mar 2006. Não paginado.
- ARARAS. **Decreto nº 5.678**, de 4 de agosto de 2009. Dispõe sobre a regulamentação do programa auxílio-creche no município de araras e dá outras providências. Araras. Diário Oficial, Araras – São Paulo. Publicado em: 4 ago. 2009a. Não paginado.

ARARAS. **Lei nº 4.269**, de 30 de julho de 2009. Institui o programa de auxílio-creche às crianças não atendidas na rede pública municipal de ensino (creches) do município de Araras e dá outras providências. Diário Oficial, Araras – São Paulo. Publicado em: 30 jul. 2009b. Não paginado.

ARARAS. **Lei nº. 4.385**, de 15 de abril de 2011. Autoriza o poder executivo municipal a criar o Programa Municipal de Estágio, com ou sem remuneração, e dá outras providências. Diário Oficial, Araras – São Paulo. Publicado em: 15 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.araras.sp.gov.br/publicacoes/2011/abril/270411.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013. Não paginado.

ARARAS. **Lei nº. 4.412**, de 18 de julho de 2011. Institui o Programa de Capacitação para o Trabalho – PCT, e dá outras providências. Diário Oficial, Araras – São Paulo. Publicado em: 18 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.araras.sp.gov.br/publicacoes/2011/julho/200711.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013. Não paginado.

ARARAS. **Lei nº 4530**, de 18 de maio de 2012. Dispõe sobre alteração da Lei municipal nº 4269, de 30 de julho de 2009, e dá outras providências. Diário Oficial, Araras – São Paulo. Publicado em: 18 mai. 2012. Não paginado.

ARARAS. **Termo de concessão**. Araras, Secretaria Municipal de Educação. 08f. 2009

ARELARO, L. R. G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: A. T; P. V. (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 51-66.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 1978.

ARENDDT, H. As esferas pública e privada. In: ARENDDT, H. **A condição humana**. Editora Forense Universitária. 10ª edição. Rio de Janeiro. 2007. p. 31-88.

ASSIS, M. S. S. Práticas de Cuidado e de Educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas: Alínea, 2006. p. 87-104.

AVANCINI, M. A peso de ouro. **Revista educação (online)**. Agosto/2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/164/artigo234884-1.asp>>. Acesso em: 10 dez 13. Não paginado.

BARROS, A. P. Processos de avaliação do trabalho na Educação infantil: uma experiência com o Processo de construção participativa dos Indicadores de qualidade. In: **X Encontro de Pesquisadores do Programa Educação: Currículo 11. Currículo: qual é o conhecimento que importa?**, 2011. Não paginado.

BENTO, K. L.; MENEGHEL, S. M. **Creches domiciliares como espaço de educação infantil**. s.l., 2003 [Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED].

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Possíveis relações entre avaliação e sistema apostilado provados em escolas públicas. 2011. In: **Anais do III Seminário de Educação Brasileira - Plano nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, 28 de fevereiro, 01 e 02 de março de 2011. Ano I. Publicação I.

BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BOBBIO, N. A grande dicotomia: público/privado. In: BOBBIO, N. **Estado, Governo e Sociedade. Para uma teoria geral da política**. Editora paz e terra, 2007. p. 13–31.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BORGHI, R. **Oferta Educacional nas creches: Arranjos Institucionais entre o Público e o Privado**. Projeto de Pesquisa. 2009.

BORGHI, R.; et al. **A oferta educacional da educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado**. Relatório de pesquisa. UNESP Rio Claro: IB/Depto. Educação/ CNPq, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL, **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64f.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 04 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal de 04/05/2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BRASIL. **Lei Complementar nº 1.164**, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Brasília, 4 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1030671/lei-complementar-1164-12>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, 21 de junho de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União, 30 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/111079.htm> Acesso em: 11 set. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.096** de 13 janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em: 14 jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 06/11/2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

BRASIL. MEC/SEB. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

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

BRAZ, Marina Miri; GRANDO, Marina Schnorr; PAVAN, Rafael. A qualidade na educação infantil: um olhar a partir das políticas nacionais. In: **Anais do Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental**, 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/colouoiinternacional/article/view/1180/550>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. In: Bresser-Pereira, BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill orgs. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro:

Editora FGV, 1999: 15-48. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE ARARAS. **Curiosidades sobre Araras**. [200-]. Disponível em: <<http://www.camara-araras.sp.gov.br/goto/store/textos.aspx?SID=10904982ac5055adaf7f0f11d9cf40a2&id=270>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CANASSA J. M. B. **O significado de estudar para educadores e educandos nas escolas de Araras**. Rio Claro/SP. Novembro/2006. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação).

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. Material didático sob a lógica do mercado: uma questão de política educacional. IN: **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Políticas públicas e Gestão da Educação: Construção histórica, debates contemporâneas e novas perspectivas. Abril de 2011 – São Paulo – SP – Brasil. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0419.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2013.

CARVALHO, C. H. A., LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Impulso**. Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio-ago. 2005.

CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.89, n.223, p.411-424, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1400/1375>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. **PROUNI**: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

CIDADES PAULISTAS.COM.BR. **Araras**: A cidade do encantamento. 2008. Informações disponíveis em: <<http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/mp-princid-038.htm>>. Acesso em: 5 mai. 2012.

CLEMENTE, F. **Análise de conteúdo**: uma metodologia para análise de dados. 2007. Disponível em: <[HTTP://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/análise-de-conteudo-uma-metodologia-para-análise-de-dados/14317/](http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/análise-de-conteudo-uma-metodologia-para-análise-de-dados/14317/)>. Acesso em: 8 ago. 2012.

CORREA, B.; ADRIÃO, T. Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. **Revista Adusp**. Número 48. 2010.

COSTA, B. A. Programa pró-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância. 2011. 18 f. Projeto de mestrado - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - Rio Claro.

COSTA, M. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal?. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org). **O público e o privado na educação**. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p.13–30.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 48–60, 2001.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública** – concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 2006.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública** – concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 2011.

DIAS, M. C. N; GUEDES, P. M. **Modelo de escola charter**: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, Fundação Itaú Social, 2010.

DIRETORA DE COORDENADORIA DE CONTABILIDADE da Secretaria Municipal de Educação de Araras. Araras, SP, 2013. Entrevista Concedida a Beatriz Aparecida da Costa

DIRETORA DE COORDENADORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL da Secretaria Municipal de Educação de Araras. Araras, SP, 2013. Entrevista Concedida a Beatriz Aparecida da Costa para a pesquisa "Programa Pró-Creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância".

DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL. Araras, SP, 2013. Entrevista Concedida a Beatriz Aparecida da Costa para a pesquisa "Programa Pró-Creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância".

DIRETORA DA ESCOLA PARTICULAR I. Araras, SP, 2013. Entrevista Concedida a Beatriz Aparecida da Costa para a pesquisa "Programa Pró-Creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância".

DIRETORA DA ESCOLA PARTICULAR II. Araras, SP, 2013. Entrevista Concedida a Beatriz Aparecida da Costa para a pesquisa "Programa Pró-Creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância".

DOMICIANO, C.; ADRIÃO, T. Uma análise do programa Bolsa creche no município de Piracicaba. Educação. **Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 13, p. 97-110, 2005.

DOMICIANO, C. O Programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada? 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n115, p.139-154, mar. 2002.

EX-SECRETÁRIO Municipal de Educação e vereador autor do Projeto de Lei do Programa Pró-Creche. Araras, SP, 2013. Entrevista Concedida a Beatriz Aparecida da Costa para a pesquisa "Programa Pró-Creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância".

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, n.15, p. 71-97, 2010.

FRANCO, M. A. C. Lindando pobremente com a pobreza. **Cadernos de pesquisa**. Edição 51. São Paulo. 1984. p. 13-32.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional – caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 set. 2012.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2ª ed., 1985.

FÜLLGRAF, J. B. G. O lugar da educação infantil na sociedade contemporânea. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 25-40, jan./jun. 2008.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Ministério da Educação. **Consultas**. Brasília. [20-]. Apresenta informações sobre instituições conveniadas e alunos considerados na distribuição dos recursos do Fundeb, matrículas da educação básica, estimativa da receita anual e coeficiente de recursos d distribuição do recursos e repasse de recursos do Fendeb. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/matr%C3%ADculas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica,-estimativa-da-receita-anual-e-coeficientes-de-distribui%C3%A7%C3%A3o-dos-recursos/item/4017-2012-com-base-na-portaria-interministerial-n%C2%BA-1-496,-de-28-12-2012>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

GALL, N.; GUEDES, P. M. **A reforma educacional de Nova York**: possibilidades para o Brasil. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, Fundação Itaú Social, 2010.

GALZERANO, L. S. **Adoção de “sistemas apostilados de ensino”**: a atuação do grupo Objetivo junto aos municípios paulistas. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/adocao_de_sistemas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, Liber Livro, 2007.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/191.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

GIL, J. Financiamento da educação básica: contribuições da experiência chilena. In: ADRIÃO, T.; GIL, J. (Org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 79-95.

GOUVEIA, A. B. **Direita e esquerda na política educacional**: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Creche Escola**. São Paulo. [20-]. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/creche_escola>. Acesso em: 04 jun. 2013.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo. 2013**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/escola-de-tempo-integral>> Acesso em: 16 jun. 2013.

GREPPE. **Banco de Dados do Greppe**. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/greppe/>>. Acesso em: 22 de junho de 2011.

GUIMARÃES, J. L.; PINTO J. M. R. A demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, p. 92-105, dez. 2001

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília. [20-]. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2012**. Brasília. [20-]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

INSTITUTO NOSSA SENHORA AUXILIADORA (INSA). **INSA - 118 anos educando**. Araras, SP. [20-]. Disponível em: <<http://www.insararas.com.br/scripts/site/index.asp?id=1001>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

JÚNIOR, H. B. **Prefeitura conta com 139 estagiários em várias áreas da administração**, 05/01/12. Prefeitura de Araras – Notícias. Araras – São Paulo. Disponível em: <<http://www.araras.sp.gov.br/e/?c=noticias&i=7956>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

KRAMER, S. As crianças se 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação Sociedade**. São Paulo, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>> Acesso em: 15 de setembro de 2011.

KRAWCZYK, N. R. Prefácio. In: ADRIÃO, T.; GIL, J. (Org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 11-14.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, A. F.; LIMA, J. B. **Os indicadores de qualidade na educação infantil: sua utilização como forma de autoavaliação e planejamento**. 2011. Disponível em: <<http://www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2011/joic/resumos/117081022SCNO.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. Editora Albatroz. 2008.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Anais do II seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004.

MARÇAL, O.; SOUZA, M. C. **Araras – pelo bem da pátria**. Promove – publicidade e editora. Série I - Volume I. 1959.

MATHIESEN, A. J. **Araras, nossa terra, nossa gente**. Real gráfica e editora. Araras, São Paulo. 1990

McEWAN, P. Propostas alternativas à alocação estatal de recursos. In: UNESCO. **Equidade e financiamento da educação na América Latina**, Buenos Aires, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação Pró-infância**. Brasília. [20-]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

MINAYO, M. C. S.. **Pesquisa Social**. Petrópolis. Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O programa**. Brasília. [20-]. Apresenta informações sobre o Programa Universidade Para Todos – ProUni. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 13 out. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Piso do magistério deve se reajustado em 22,22% e passar para R\$1.451**. Brasília. 27 fev. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17542:piso-do-magisterio-deve-ser-reajustado-em-2222-e-passar-para-r-1451&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Compromisso de ajustamento**. Araras. 7 jun. 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Termo de novação de compromisso de ajustamento de conduta.** Araras. 30 set. 2009.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e a questão social:** crítica ao padrão emergencial de intervenção social. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, 288 p.

MORAES, R. C. C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 13-42.

MORAES, R. C. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24

OLIVEIRA, R. L. P. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação:** interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2008, p. 155-166.

OLIVEIRA. J. S. **O atendimento público e privado conveniado na educação infantil: um olhar sobre as condições de oferta.** 2010. 20 f. Projeto de mestrado - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - Rio Claro.

OLIVEIRA. J. S. **O atendimento público e privado concenssionário na educação infantil:** um olhar sobre as condições de oferta. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. 198 f.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche:** construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PERONI, V. M. V. **O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos:** um estudo dos programas da rede vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna. 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/revista_uece_final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisas, no.114 São Paulo Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas.** Brasília, Plano, 2000.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, out., 2007. Acesso em 10 março de 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAS. **Conheça um pouco da história de Araras.** [200-]. Disponível em:<<http://www.araras.sp.gov.br/historia/>> Acesso em: 5 mai. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAS. **Educadores da rede municipal terão curso de primeiros socorros.** Araras, SP. 2013. Disponível em: <<http://www.araras.sp.gov.br/e/?c=noticias&i=10749>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Ranking do IDH dos Municípios do Brasil 2003.** 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2003>. Acesso em: 16 mai. 2013.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B.. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.823-847, set./dez. 2010.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I, Número I, Julho de 2009. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdfISSN:2175-3423>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SECRETÁRIA Municipal de Educação de Araras. Araras, SP, 2013. Entrevista Concedida a Beatriz Aparecida da Costa para a pesquisa "Programa Pró-Creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância".

SERVIÇO DE PSICOLOGIA. Secretaria Municipal de Educação de Araras. **Estimulação.** (Apresentação em PowerPoint). Araras, 2012.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. O público e o privado em face da tendência de mercantilização do Ensino Superior. In: SILVA JR, J.R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da Educação Superior no Brasil.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.75-120.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.84. p. 873-895, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a pratica reflexiva.** Brasília, Liber Livro, 2008.

SUSIN, M. O. K. estatal e o público não estatal: onde esta a educação infantil comunitária em Porto Alegre? In: PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T.; (org). **Público e Privado na educação: novos elementos para o debate.** 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2008. p. 67 – 78.

TOMAZZETTI, C. M. **O Atendimento nas creches municipais de Santa Maria - RS: uma análise do referencial da educação para a cidadania.** s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED].

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** Editora Atlas S.A. 2012

YAZLLE, E. G. Atuação de psicólogos em instituições de educação infantil: relato de uma experiência de formação. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4ª ed. São Paulo – Cortez, 2011. P. 213-223.

YIN, R. K. **Estudos de caso, Planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

7. ANEXOS:

7.1 Anexo A: Ficha modelo da rotina diária e planejamento semanal da Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada.

E.M.E.I. (Nome da escola)		
CLASSE: _____		PROFESSORA: _____
MANHÃ () TARDE		PERÍODO: ()
ROTINA DIÁRIA		
Entrada	Oração e cantos diários (entrada, lanche, almoço, jantar, escovação, saída etc)	Atividade livre (areia, aparelhos recreativos)
Chamada – nome completo e crachá	Relógio e roda da conversa	Atividade orientada (canto etc)
Ajudante do dia	Higiene pré e após lanche / almoço / jantar	Descanso / atividade tranqüila
Calendário	Escovação de dentes	Banho
Tempo / temperatura	Lanche / almoço / jantar	Saída
PROJETO EM DESENVOLVIMENTO: _____		EIXO PRINCIPAL: _____
SEMANA DE _____ A _____ DO MÊS DE _____ ANO DE _____		
2ª FEIRA	Objetivos:	
Eixos Complem.	_____	
_____	Conteúdos:	
() Cantinhos	_____	
1º - Professora	Desenvolvimento:	
2ª - Monitora	_____	
() Coletivo	_____	
Sala _____	_____	
3ª FEIRA	Objetivos:	
Eixos Complem.	_____	
_____	Conteúdos:	
() Cantinhos	_____	
1º - Professora	Desenvolvimento:	
2ª - Monitora	_____	
() Coletivo	_____	
Sala _____	_____	
4ª FEIRA	Objetivos:	
Eixos Complem.	_____	
_____	Conteúdos:	
() Cantinhos	_____	
1º - Professora	Desenvolvimento:	
2ª - Monitora	_____	
() Coletivo	_____	
Sala _____	_____	
5ª FEIRA	Objetivos:	
Eixos Complem.	_____	

	Conteúdos:
() Cantinhos	Desenvolvimento:
1º - Professora	
2ª - Monitora	
() Coletivo	
Sala _____	
6ª FEIRA	Objetivos:
Eixos Complem.	Conteúdos:
	Desenvolvimento:
() Cantinhos	
1º - Professora	
2ª - Monitora	
() Coletivo	
Sala _____	

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada.

7.2 Anexo B: Documento modelo da ficha de acompanhamento dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada.

Unidade Escolar: EMEI (Nome da instituição)				
Aluno: _____				
Data de Nascimento: _____ Nº de matrícula: _____				
Critérios de resposta:				
Sim				
Não				
Em evolução				
Ficha de Acompanhamento – Crianças de 03 meses a 12meses				
Aspectos gerais de desenvolvimento	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Dorme bem				
Em qual fase de alimentação se encontrar? (líquida, granulada ou sólida)				
Alimenta-se bem?				
Desenvolvimento cognitivo				
Reage quando chamado pelo nome?				
Reconhece-se no espelho?				
Identifica a procedência de sons?				
Imita sons e produz ruídos?				
Balucia?				
Usa palavras?				
Desenvolvimento motor				
Senta-se com ou sem auxílio?				
Engatinha?				
Levanta-se sozinha?				
Fica em pé com ou sem apoio?				
Anda com ou sem apoio?				
Esforça-se para alcançar objetos que lhe interessam?				
Troca objetos de mãos?				
Utiliza polegar e indicador para pegar objetos?				
Atira a bola com as mãos?				
Chuta a bola?				
Empilha objetos?				
Desenvolvimento emocional e aspectos sociais				
É agitado?				

Despede-se dos pais com tranquilidade?				
Prefere isolar-se?				
Costuma reagir quando contrariado?				
Providências tomadas/observações				

Ficha de Acompanhamento – Crianças de 18 a 24 meses

Aspectos Gerais do Desenvolvimento

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Alimenta-se bem?				
Alimenta-se sem auxílio?				
Dorme bem?				
Mastiga os alimentos?				
Já apresenta controle dos esfíncteres?				
Gosta de tomar banho?				
Comunica-se usando gestos?				
Usa palavras?				
Consegue se concentrar durante as atividades?				
Reconhece-se no espelho?				
Identifica a procedência do som?				
Gosta de ouvir histórias?				
Reconhece as partes do corpo?				
Participa nas canções e danças?				
Gosta de manusear livros, revistas e gibis?				
Identifica seus pertences?				
Faz leitura simbólica de materiais impressos?				
Reconhece seu crachá?				
Reconhece as expressões grande/pequeno?				
Reconhece as cores primárias?				
Reconhece as formas geométricas?				
Discrimina diferenças e reconhece semelhanças?				
Reconhece os sons?				
Amassa papéis?				
Faz construções com jogos (montar, empilhar, encaixar)?				
Consegue lançar objetos?				
Calça chinelos?				
Cai com facilidade?				
Sobe e desce obstáculos?				
Possui equilíbrio?				
É tímido com as crianças?				
É tímido com os adultos da creche?				
É agitado?				
Irrita-se com facilidade?				
Reage quando contrariado?				
Despede-se dos pais com tranquilidade?				
Demonstra segurança diante de situações novas?				
Prefere isolar-se?				
Demonstra iniciativa?				
Aceita regras estabelecidas?				
Consegue dividir brinquedos?				
Realiza pequenas tarefas do cotidiano com autonomia?				

Já desprende-se da chupeta, fraldinha?				
Observações/ Providências tomadas				
1º Bimestre (/ /)	2º Bimestre (/ /)	3º Bimestre (/ /)	4º Bimestre (/ /)	
Ass:	Ass:	Ass:	Ass:	

Ficha de Acompanhamento – Crianças de 02 a 03 anos

Aspectos Gerais do Desenvolvimento

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Dorme bem?				
Alimenta-se bem?				
Mastiga os alimentos?				
Já apresenta controle dos esfíncteres?				
Consegue se concentrar durante as atividades?				
Reconhece-se no espelho?				
Identifica a procedência do som?				
Constrói pequenas frases ao se comunicar?				
Gosta de ouvir histórias?				
Reconhece as partes do corpo?				
Nomeia as partes do corpo?				
Participa nas canções e danças?				
Relata fatos para o grupo?				
Sabe manusear livros, revistas e gibis?				
Identifica e nomeia seus pertences?				
Faz leitura simbólica de materiais impressos?				
Reconhece seu crachá?				
Consegue reconhecer objetos por cor?				
Consegue reconhecer objetos por forma?				
Reconhece objetos por tamanho (grande/pequeno)?				
Consegue seriar segundo critérios pré-estabelecidos?				
Reconhece as cores primárias?				
Nomeia as cores primárias?				
Reconhece as formas geométricas?				
Discrimina diferenças e reconhece semelhanças?				
Faz contagem oral?				
Possui noções básicas de quantidade (pouco/bastante)?				
Reconhece os sons instrumentais/ ambientais?				
Amassa papéis?				
Faz construções com jogos (montar, empilhar, encaixar)?				
Consegue lançar objetos?				
Apresenta movimento de pinça?				
Sabe pedalar?				
Calça chinelos ou sandálias sozinho?				
Cai com facilidade?				
Sobe e desce obstáculos?				
Possui equilíbrio?				

É tímido com as crianças?				
É tímido com os adultos da creche?				
É agitado?				
Irrita-se com facilidade?				
Reage quando contrariado?				
Despede-se dos pais com tranquilidade?				
Demonstra segurança diante de situações novas?				
Prefere isolar-se?				
Demonstra iniciativa?				
Aceita regras estabelecidas?				
Compreende ordens simples?				
Compreende a rotina diária?				
Consegue dividir brinquedos?				
Realiza pequenas tarefas do cotidiano com autonomia?				
Já desprendeu-se da chupeta, fraldinha?				
Observações/ Providências tomadas				
1º Bimestre (/ /)	2º Bimestre (/ /)	3º Bimestre (/ /)	4º Bimestre (/ /)	
Ass:	Ass:	Ass:	Ass:	

Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada