



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ANA PAULA GIANFELICE

**A GESTÃO COMPARTILHADA E DIRETA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ANÁLISE SOBRE DUAS ESCOLAS
DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

Presidente Prudente - SP
2020

ANA PAULA GIANFELICE

**A GESTÃO COMPARTILHADA E DIRETA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ANÁLISE SOBRE DUAS ESCOLAS
DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
UNESP/Campus de Presidente Prudente como
exigência parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes
Militão

Presidente Prudente - SP
2020

G433g Gianfelice, Ana Paula
A gestão compartilhada e direta na educação infantil: análise sobre duas escolas de Presidente Prudente-SP / Ana Paula Gianfelice. -- Presidente Prudente, 2020
184 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Silvio Cesar Nunes Militão

1. Educação de crianças. 2. Gestão compartilhada. 3. Gestão direta. 4. Indicadores da qualidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

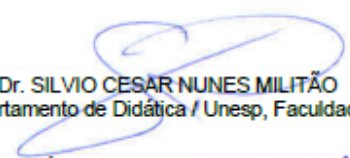
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A gestão compartilhada e direta na Educação Infantil: análise sobre duas escolas de Presidente Prudente-SP

AUTORA: ANA PAULA GIANFELICE

ORIENTADOR: SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

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


Prof. Dr. SILVIO CESAR NUNES MILITÃO
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. FÁBIO PERBONI VIDEOCONFERÊNCIA
UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI VIDEOCONFERÊNCIA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 10 de agosto de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente

A Deus, que sempre me fortaleceu nos momentos de fraqueza, dor e choro.

À minha avó Augusta, que desde meu ingresso no CEFAM sempre me incentivou para que eu tivesse um DIPLOMA e pudesse ser alguém na vida.

Ao meu marido Michel, que me incentivou desde quando saiu o resultado do processo seletivo e me ajudou a enxugar as lágrimas todas as vezes que elas insistiam em cair, agradeço, também, por não ter me deixado desistir nos momentos em que fraquejei.

Aos meus pais e à minha avó paterna, por terem feito por mim o melhor que eles puderam e ao meu irmão.

Ao professor Dr. Silvio Cesar Nunes Militão, por todas as orientações, pelo olhar cuidadoso e ajuda na construção deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, pelos olhares cuidadosos e contribuições, professor Dr. Fabio Perboni e professora Dra. Renata Protela Rinaldi.

À universidade pública FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, e a todos os professores da graduação e da pós-graduação, por todo conhecimento transmitido, em especial à professora Dra. Vanda Moreira Machado Lima, que desde a graduação sempre acreditou no meu potencial e pelas belíssimas aulas que sempre ministrou, inclusive no programa de pós-graduação.

Ao Edimar, meu amigo de magistério, cursos, concursos, profissão, trabalho, risadas e agora amigos acadêmicos, obrigada por sempre pegar na minha mão.

Especialmente à amiga que fiz na graduação e que carrego para a vida, Léia, que me levantava e alegrava sempre que eu chegava sem forças na faculdade, e faz isso até hoje.

De modo muito intenso, às minhas companheiras de trabalho e lutas, Eva e Ana Paula.

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, que permitiu a realização desta pesquisa, e também às escolas que me receberam muito bem, e às participantes desta pesquisa, vocês ajudaram a completar este trabalho.

Enfim, a todos aqueles que me deram força e riram comigo nessa caminhada.

Muito Obrigada!

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Galeano (1994, p. 310)

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, campus de Presidente Prudente. A proposta centrou-se em caracterizar e analisar o modelo de gestão compartilhada adotado desde 2014 por Presidente Prudente para oferta da Educação Infantil e cotejá-lo com o atendimento direto prestado pelo município, sob a ótica das participantes, com base nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Diante deste objetivo central, mediante abordagem qualitativa, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática em questão, por meio de análise dos documentos que celebram a gestão compartilhada entre o município e a associação responsável, bem como entrevista semiestruturada com professoras e gestoras das escolas analisadas e com a Coordenadora de Gestão Educacional que atua na Secretaria Municipal de Educação. Nas entrevistas semiestruturadas com as professoras e gestoras foram utilizados como base para o roteiro os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, e para coordenadora seguiu-se um roteiro de perguntas destinado às razões do compartilhamento, ao processo de implementação da parceria e às condições das escolas compartilhadas. A gestão compartilhada no município de Presidente Prudente teve início no ano de 2014, com apenas duas creches, chegando a nove unidades desse modelo em 2017 e perdurando até os dias atuais. Os resultados da pesquisa mostram que esse foi um recurso utilizado pelo município para zerar a lista de espera de 0 a 3 anos e a Secretaria Municipal de Educação mantém as escolas compartilhadas sobre sua supervisão garantindo que todas as orientações e formações destinadas às escolas diretas sejam também acatadas e executadas pelas escolas compartilhadas. As escolas apresentaram semelhança na elaboração da proposta pedagógica, na rotina de alimentação escolar e na falta de um espaço para biblioteca. As duas escolas evidenciaram ainda a discrepância nas condições de trabalho, a escola direta conta com um terço da jornada destinado ao momento de planejamento e formação dos professores, além do vínculo de trabalho efetivo e plano de carreira. Na escola compartilhada, a carga semanal de trabalho é de 26 horas, das quais 4 horas semanais são reservadas para planejamento e formação, as professoras são contratadas mediante a Consolidação da Leis do Trabalho (CLT), não havendo plano de carreira. Depreende-se que as professoras são remuneradas com base na lei nº 11.738/2008, de acordo com as horas trabalhadas semanalmente. Constatou-se também diferenças na estrutura dos prédios, na manutenção dos equipamentos, no número de alunos matriculados por sala, evidenciando diferentes condições de oferta da educação infantil nas duas escolas.

Palavras-chave: Gestão compartilhada. Gestão direta. Educação infantil. Indicadores da qualidade.

ABSTRACT

This study was carried out following the research line “Background Development of Education, Education Policies and Public School Professionals”, offered by the Graduate Program on Education at Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp college, Presidente Prudente Campus. The proposal focused on characterizing and analyzing the model of shared management since 2014 by Presidente Prudente to offer early children’s education and compare it with the service direct provided by the municipality, from the perspective of the participants, based on the quality indicators of children’s education. In view of this main purpose, by using a qualitative approach, one carried out bibliographic and documental research on the subject at issue, by analyzing the documents which establish management shared by the county and the association responsible for it, as well as semi-structured interviews held with teachers and managers of the analyzed schools and with the Education Management Coordinator of the County Education Department. In the semi-structured interviews held with teachers and managers, one used the quality indicators of children’s education as a basis for study itinerary, and concerning the coordinator one followed an itinerary of questions oriented to the motives of such a sharing, to the partnership implementation process and to the prevailing conditions of the shared schools. Shared management in Presidente Prudente county started in 2014, comprising only two kindergartens, reaching nine units of such a model in 2017, the same number prevailing nowadays. The research results show that this was a device used by the county to reset the waiting list from 0 to 3 year- old children and the County Education Department supports the shared schools under its supervision granted that all the guidelines and training meant for direct schools may also be accepted and carried out by shared schools. Such schools present similarities in the working up of pedagogical proposals, school meal routine and lack of facilities for installing a library. They also made it clear that there were discrepancies in the prevailing work conditions, the direct school comprises a third of working hours meant for its teachers’ planning and training, besides effective work employment relationship and career plan. In the shared school, the weekly working hours comprises 26 hours, of which 4 weekly hours are meant for planning and training, teachers are hired according to the Brazilian Labor Code (CLT), and there was no career plan. One concludes that teachers’ payment is based on law n° 11,738/2008, in accordance with their weekly working hours. One also concluded that differences in school facilities, equipment maintenance, number of students enrolled in each classroom, confirm different conditions for children’s education provision in both schools.

Keywords: Shared management. Direct management. Children’s education. Quality indicators.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relação das dissertações e tese selecionadas com a temática “parceria público-privada na educação infantil” nos PPGes consultados	25
Quadro 2 -	Descritores de busca utilizados na pesquisa bibliográfica	32
Quadro 3 -	Descrição dos trabalhos selecionados	35
Quadro 4 -	Dimensões a serem avaliadas partindo dos <i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil</i>	90
Quadro 5 -	Planejamentos relativos à escola	94
Quadro 6 -	Termos mais utilizados nas parcerias	98
Quadro 7 -	As creches de gestão compartilhada e suas respectivas gestoras no ato da inauguração	106
Quadro 8 -	As creches de gestão compartilhada e sua gestora atual	108
Quadro 9 -	Perfil das gestoras participantes da pesquisa	125
Quadro 10 -	Perfil das professoras participantes da pesquisa	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de trabalhos consultados e selecionados em cada um dos PPGEs pesquisados (1998-2017)	26
Tabela 2 -	Distribuição anual das produções acadêmicas acerca da temática pesquisada	27
Tabela 3 -	Distribuição dos trabalhos selecionados por nível acadêmico (mestrado/doutorado)	27
Tabela 4 -	Total de trabalhos encontrados por base de dados	33
Tabela 5 -	Quantidade de trabalhos selecionados por plataforma e ano	34
Tabela 6 -	Creches de gestão compartilhada, início do atendimento e número de alunos atendidos nas unidades	109
Tabela 7 -	Distribuição dos alunos por turmas na escola D	122
Tabela 8 -	Equipe de apoio pedagógico da escola D	123
Tabela 9 -	Distribuição dos alunos por turma da escola C	124
Tabela 10 -	Equipe de apoio pedagógico da escola C	124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	- Plataforma dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AREA	- Associação Regional Espírita de Assistência
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	- Custo Aluno Qualidade
CAQi	- Custo Aluno Qualidade Inicial
CCI	- Centros de Convivência Infantil
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CET	- Comitê de Ética em Pesquisa
CF	- Constituição Federal
CIOP	- Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
COMED	- Conselho Municipal de Educação
CONED	- Congresso Nacional de Educação
CRAS	- Centro de Referência de Assistência Social
CUML	- Centro Universitário Moura Lacerda
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
E.M.	- Escola Municipal
FCM	- Fernando Collor de Melo
FCT	- Faculdade de Ciências e Tecnologia
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação
FPE	- Fundo de Participação dos Estados
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios
FUFPI	- Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE	- Fundação Universidade Federal de Sergipe

FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURB	- Universidade Regional de Blumenau
FURG	- Universidade Federal do Rio Grande
HTP	- Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INAN	- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
IPI	- Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação
ITR	- Imposto Territorial Rural
LBA	- Lei da Brasileira de Assistência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	- Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDE	- Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
OMEP	- Organização Mundial Educação Pré-Escolar
ONU	- Organização das Nações Unidas
OS	- Organizações Sociais
OSCIP	- Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PARFOR	- Plano de Formação de Professores
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	- Plano de Reforma do Aparelho do Estado
PIB	- Produto Interno Bruto
PME	- Plano Municipal de Educação

PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGES	- Programas de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Parcerias Público-Privadas
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança
PROINFÂNCIA	- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PUC/CAMP	- Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/GOIÁS	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC/MG	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RIO	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	- Rio de Janeiro
RS	- Rio Grande do Sul
SAM	- Serviço de Assistência a Menores
SC	- Santa Catarina
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECRIFA	- Sociedade de Amigos dos Bairros das Vilas Industrial, Formosa e Adjacências
SEDUC	- Secretaria Municipal de Educação
SIM	- Socializar, Educar e Modificar
SP	- São Paulo
TAC	- Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB	- Universidade Católica de Brasília
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UCP/RJ	- Universidade Católica de Petrópolis
UCS	- Universidade de Caxias do Sul
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	- Universidade Estadual do Ceará

UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB/JP	- Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	- Universidade Luterana do Brasil

UMESP	- Universidade Metodista de São Paulo
UNB	- Universidade de Brasília
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNESA	- Universidade Estácio de Sá
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNESP/ARAR	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara
UNESP/MAR	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília
UNESP/PP	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente
UNESP/RC	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	- Universidade Cidade de São Paulo
UNIJUÍ	- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	- Centro Universitário La Salle
UNIMEP	- Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	- Universidade Nove de Julho
UNIRIO	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISANTOS	- Universidade Católica de Santos
UNISINOS	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO	- Universidade de Sorocaba
UNIT	- Universidade Tiradentes
UNIVALI	- Universidade do Vale do Itajaí
UPF	- Universidade de Passo Fundo
USF	- Universidade São Francisco
USP	- Universidade de São Paulo
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Levantamento sobre a temática pesquisada	22
1.2	Problema de pesquisa	42
1.3	Objetivos da pesquisa	42
1.4	Procedimentos Metodológicos	43
2	AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS	48
2.1	Primeiro período: até 1930	49
2.2	Segundo período: de 1930 a 1980	56
2.3	Terceiro período: após 1980	66
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS LDB/96: PROBLEMAS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS	71
3.1	O movimento do Neoliberalismo	71
3.2	A qualidade na educação infantil pelos documentos	84
3.3	A proposta pedagógica, o plano de ensino e o plano de aula: uma realidade particular de cada escola	92
4	A LEGISLAÇÃO E O HISTÓRICO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE: SURGIMENTO, TRAJETÓRIA E EVOLUÇÃO	96
4.1	Legislação	96
4.2	A Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes e o Plano de Trabalho	99
4.3	O município de Presidente Prudente e a educação infantil	101
4.4	A gestão compartilhada e o termo de colaboração pelos olhos da Secretaria Municipal de Educação	111
5	INDICADORES DA QUALIDADE NA VOZ DAS PARTICIPANTES: DOIS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO	121
5.1	Planejamento institucional	128
5.2	Multiplicidade de experiências e linguagens	133
5.3	Interações	135
5.4	Promoção da saúde	137

5.5	Espaços, materiais e mobiliários	139
5.6	Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	142
5.7	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	148
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	173
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	183

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de caracterizar e analisar o modelo de gestão compartilhada adotado desde 2014 por Presidente Prudente para oferta da Educação Infantil e cotejá-lo com o atendimento direto prestado pelo município, sob a ótica das participantes com base nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Este documento foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo avaliar a qualidade da educação infantil por meio de um processo aberto e democrático do qual todos podem participar, usado como um instrumento de apoio pretende contribuir para que as instituições de educação infantil encontrem um caminho de práticas que favoreçam a qualidade. O documento abrange a educação infantil em sua completude, envolvendo a creche, de 0 a 3 anos e a pré-escola, de 4 a 5 anos, compreendendo sete dimensões que são consideradas fundamentais para qualidade na educação infantil, as quais serão tratadas mais à frente.

Atualmente a pasta da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) administra escolas de forma direta e escolas por meio do modelo de gestão compartilhada¹. Entre os anos de 2014 e 2017 o município inaugurou nove escolas de educação infantil, destinando-as para gestão compartilhada com a intenção de atender à demanda manifesta da educação infantil, sobretudo de 0 a 3 anos.

Não haviam iniciativas voltadas ao cuidado e educação das crianças durante o período do Brasil colonial, essa preocupação permanecia a cargo da família, de modo que as crianças nascidas nos lares mais abastados recebiam os cuidados das criadas e babás, as pobres nascidas na mesma época eram criadas e instruídas pelas próprias famílias, residindo, na maioria dos casos, na zona rural, de onde extraíam a subsistência. As famílias muito pobres, sem condições de criar seus filhos, os abandonavam nas ruas ao alento, elevando o índice da mortalidade infantil e trazendo uma preocupação que levou os higienistas da época à criação de um sistema chamado “Roda dos expostos”, que consiste em uma porta instalada na entrada dos hospitais, por meio da qual as pessoas deixavam as crianças e ao girar essa porta pelo lado de fora a criança poderia ser recolhida e cuidada sem que a pessoa que a deixou precisasse se identificar.

¹ “Gestão compartilhada” é o termo adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente por interpretar que a gestão dessas escolas se faz partilhando as responsabilidades entre o município e a entidade filantrópica que gere as escolas nesse modelo. Os documentos legais, textos de lei e pesquisadores da área se referem à gestão compartilhada como “Convênio”. Nesta dissertação, sempre ao fazermos referência ao município de Presidente Prudente, manteremos o termo gestão compartilhada.

Mesmo com a existência da roda dos expostos o índice de crianças abandonadas ainda permanecia alto, as mortes das crianças ocorriam por variadas causas, perpassando pelo abandono, a falta de cuidados de higiene com o recém-nascido até a contaminação por doenças pela ausência de saneamento básico.

Os médicos se juntaram a grupos de filantropia, formados por membros da sociedade, empenhados em proteger as crianças e dar instruções às famílias com intuito de diminuir o número de abandono. Assim, foram criados espaços com a ajuda da sociedade civil e sem intervenção do Estado, onde as crianças eram banhadas e alimentadas. Essa fase higienista durou até por volta de 1930, quando ocorreu a criação dos primeiros jardins de infância.

Com o processo de industrialização surge a demanda por mão de obra, neste momento, as mães deixam os afazeres domésticos e passam a trabalhar nas fábricas, sem ter onde deixar os filhos, elas os levavam junto para o trabalho, mas, neste ambiente, as crianças sofriam muitos acidentes em meio às ferramentas. Para evitar os acidentes com as crianças, a implementação de creches nas fábricas começa a se tornar uma prática que garante o emprego das operárias. Esse período é marcado pelo assistencialismo, em que a criança fica guardada para a família trabalhar.

Por volta dos anos de 1970 e 1980, o assistencialismo dá lugar à educação compensatória, o pré-primário destinado às crianças de 6 anos, passa a ser preparação para o ensino primário, uma vez que os índices de reprovação na 1ª série eram muito elevados. Esse período foi permeado por muitas discussões de estudiosos da época, os quais defendiam que o atendimento das crianças deveria ter caráter educacional, rompendo a pedagogia do assistencialismo e preparação.

A educação infantil torna-se um direito inscrito na lei somente a partir da promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, passando a ser dever do Estado o seu oferecimento para crianças de 0 a 6 anos² em instituições formais de educação infantil, com garantias de aprendizagem e desenvolvimento. Busca-se, portanto, não repetir mais o histórico modelo

² Originalmente, a CF/1988 e a LDB/1996 previam o término da educação infantil aos 6 anos idade, contudo, essa idade foi modificada para 5 anos a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 que altera o inciso IV do art. 208 da CF/1988 e garante o dever do Estado em oferecer: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988) e a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) explicita no art. 29: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), complementando o art. 32: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) (BRASIL, 1996a).

assistencialista no qual as crianças ficavam “guardadas” enquanto a família trabalhava, como costumava acontecer antes da promulgação desta lei.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 –, foi criado em um contexto de pressão por parte da sociedade que reivindicava proteção maior para as crianças e adolescentes. A publicação do ECA foi um marco histórico na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes do Brasil, visando protegê-los e garantir seus direitos, tendo como responsáveis o Estado, a sociedade e a família e a criação de uma rede de proteção. O disposto no artigo 15 confirma: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990).

Outro dispositivo aprovado que garante a educação infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), que em seu artigo 29 descreve: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Com o atendimento na creche de 0 a 3 anos e nas pré-escolas de 4 a 5 anos, a educação infantil adquire vantagens significativas no âmbito escolar e a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, capaz de produzir cultura e se apropriar da cultura existente, se desenvolvendo integralmente.

Podemos inferir que se reconhece, no âmbito legal, a necessidade de uma educação infantil de qualidade que contemple os aspectos de cuidar e educar, além do mais:

O espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas. (VIEIRA, 2009, p. 27).

A garantia da educação infantil pela LDB/96 demandou significativamente a procura por vagas nessa etapa de ensino e os municípios encontraram dificuldades para suprir a demanda, sobretudo na faixa etária de 0 a 3 anos. A pré-escola atende as crianças com idade entre 4 e 5 anos, e se tornou etapa de ensino obrigatória com a edição da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (BRASIL, 2009a).

Ao chegar no Brasil, o neoliberalismo – movimento que prega o Estado mínimo, aquele que não interfere na economia, prezando a autonomia dos cidadãos e se isenta da

responsabilidade social que lhe é de dever – prejudicou o atendimento por parte do Estado, até mesmo na educação, em razão da falta de investimentos para construção e atendimento de escolas. Esse novo modelo de Estado começa a se instalar no Brasil no governo de Fernando Collor de Mello, desse momento em diante começa uma sucessão de atos dessa minimização do Estado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso houve a criação e execução do Plano de Reforma do Aparelho do Estado, deixando a Administração apenas como administradora gerencial, descentralizando seus serviços para os estados e municípios, a exemplo da municipalização do ensino fundamental. Esses serviços transferidos não envolvem o poder do Estado, mas são influenciados por ele.

Com o aumento da procura pela creche e diante da reforma do aparelho do Estado, da falta de recursos para abrir novas escolas, a saída encontrada por muitos municípios foi, então, a busca por convênios com a sociedade civil para atender à demanda no setor da educação, mais precisamente na fase de 0 a 3 anos.

Nos anos 2000, a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF – Lei Complementar nº 101, de 5 de maio de 2000), foi “uma medida de impacto que trouxe consequências negativas para toda a educação, mas, de modo acentuado, para a educação infantil” (CORREA, 2011, p. 22), estabelecendo o gasto com pessoal em 60% da folha de pagamento nos municípios.

[...] entre outras alterações na gestão financeira dos poderes públicos municipais, estaduais e federal, estabeleceu em seu Art. 19 que “a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida” (BRASIL, 2000). No caso dos municípios e estados, esse percentual foi definido em 60%. (CORREA, 2011, p. 22).

O município estudado percebeu a demanda por creches aumentar substancialmente e com a inauguração das escolas de educação infantil, atendeu à demanda manifesta, zerando a lista de espera anual. Assim surge a curiosidade de estudar esse assunto, pesquisar uma dessas escolas e entender a sua dinâmica de trabalho em relação a uma escola direta, gerida pelo poder público municipal.

Esta proposta está intimamente relacionada com a minha³ construção profissional. Desde o início da trajetória na área da educação, quando cursei o Magistério no Centro

³ Optei por usar a primeira pessoa do singular na introdução do texto, pois reproduzo um pequeno memorial. Nos outros momentos será adotada a primeira pessoa do plural em respeito às vozes que ajudaram na construção deste texto.

Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Presidente Venceslau, entre os anos de 2003 e 2005, passei a observar e buscar compreender as práticas pedagógicas em sala de aula e os vínculos dos profissionais junto aos seus estatutos.

Em 2006 dei início à minha carreira na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, após ser aprovada em concurso público como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, mediante as condições da função a qual exercia, busquei melhoras nas condições de trabalho e salários, bem como em minha formação.

Finalmente, no ano de 2011, ingressei no curso de Pedagogia, que era um Plano de Formação de Professores (PARFOR), na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) de Presidente Prudente, com o intuito de obter uma formação em nível superior e, de certa maneira, aperfeiçoar as minhas práticas docentes. Durante o curso todos éramos estudantes trabalhadores, uma vez que o vestibular foi permitido apenas àqueles que comprovassem 3 anos de efetivo exercício na educação da rede pública de ensino regional.

Enquanto cursava o segundo ano de Pedagogia, no ano de 2012, prestei o concurso de Professor de Educação Infantil, também na prefeitura de Presidente Prudente. Sendo classificada, porém não entre as vagas previstas. A partir de 2014 começa a angústia, pois acompanhava de perto a gestão compartilhada da educação acontecer no município de Presidente Prudente.

Mesmo estando aprovada, sentia minhas esperanças minarem a cada escola de educação infantil que era inaugurada e entregue para ser administrada pela Gestão Compartilhada, deixando assim de criar novos cargos de professores na rede pública municipal, uma vez que eu só me efetivaria como professora de educação infantil se houvesse a criação de novos cargos na administração direta.

Em 2014 conclui a graduação e continuei trabalhando como educadora (nova nomenclatura para auxiliar de desenvolvimento infantil) até o início de 2015, quando foi publicada a convocação no jornal de circulação local, era a semana das comemorações da minha formatura e não poderia ter recebido um presente melhor.

Reinicie minha trajetória profissional como professora de educação infantil em uma Escola Municipal, em fevereiro de 2015. Mesmo sendo convocada e efetivada para o cargo, esse anseio de entender mais sobre a gestão compartilhada pairava sobre minha cabeça, então, no ano de 2017, busquei informações junto ao site da UNESP sobre o Programa de Pós-Graduação e decidi estudar mais sobre esse assunto, uma vez que a implantação da gestão compartilhada traz, para mim, a preocupação, como profissional, sobre a qualidade no atendimento dessas escolas e sobre os impactos deste medida para a cidade.

Ao ingressar no programa de pós-graduação, em 2018, também fui convidada a concorrer ao processo de eleição para o cargo de vice-diretora em uma escola muito querida, na qual eu já havia trabalhado em anos anteriores. Aceitei o convite, sendo eleita pela comunidade escolar e, assim, no mês março passei a trabalhar na gestão de uma escola pública de ensino fundamental de Presidente Prudente. Paralelo ao meu trabalho, continuei minhas pesquisas sobre a gestão compartilhada. Nesse sentido me propus a conhecer mais sobre a gestão compartilhada no município em pauta e a ouvir as participantes desse processo, conhecendo umas das escolas desse modelo de perto. Desse modo, a partir desse estudo, dediquei-me a investigar a qualidade em duas escolas do município, uma de gestão compartilhada e uma direta.

1.1 Levantamento sobre a temática pesquisada

Para obtenção de maior conhecimento e base para início das pesquisas realizamos um trabalho quanti-qualitativo das produções acadêmicas referentes ao tema da pesquisa, essa consulta ocorreu entre os meses de dezembro de 2017 e março de 2018. Realizamos o levantamento das produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das universidades do Brasil com conceitos iguais ou superior a 4, atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Durante esses meses consultamos os bancos de teses e dissertações e/ou as bibliotecas digitais das instituições elencadas a seguir. Procedemos à pesquisa por intermédio da consulta de títulos, resumos e palavras-chave, utilizando os seguintes descritores: “Educação infantil conveniada”, “gestão compartilhada na educação infantil”, “oferta/atendimento na educação infantil”, “parceria público-privada na educação infantil”, e “subvenção pública à educação infantil privada”.

Listamos, na sequência, os Programas de Pós-graduação em Educação pesquisados em ordem decrescente, de acordo com as notas atribuídas pela CAPES.

Conceito 7: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Conceito 6: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Universidade de

São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Conceito 5: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília (UNESP/MAR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Conceito 4: Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE), Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade de Sorocaba (UNISO), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara (UNESP/ARAR), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente (UNESP/PP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro (UNESP/RC), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados

(UFGD), Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa (UFPB/JP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade São Francisco (USF) e Universidade Tiradentes (UNIT-SE).

A proposta inicial foi consultar um total de 75 instituições. Porém, por problemas pontuais nos sites das universidades, uma vez que a pesquisa foi totalmente *on-line*, não foi possível acessar os bancos de teses e dissertações das seguintes universidades: Universidade Católica de Petrópolis (UCP/RJ), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal Fluminense (UFF), totalizando nove PPGEs que deixaram de ser consultados (correspondente a 12% do total proposto de 75 programas).

Nos PPGEs efetivamente acessados foram consultadas 22.908 dissertações e 9.934 teses, totalizando 32.842 trabalhos publicados no período de 1998-2017. O ano de 1998 foi delimitado para início da busca dos trabalhos por ser correspondente ao início de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em âmbito nacional e que trouxe efeitos colaterais para a oferta da educação infantil no país.

Partindo da quantidade total de trabalhos consultados, notamos que a temática em abordagem é recente e diminuta. Juntas, as teses e as dissertações consultadas somaram 32.842 trabalhos. Destas produções, apenas nove vêm ao encontro do tema pesquisado, o que corresponde a 0,027% do total de trabalhos consultados. A tese e as dissertações selecionadas, em virtude do foco na educação infantil, estão listadas a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação das dissertações e tese selecionadas com a temática “parceria público-privada na educação infantil” nos PPGEs consultados

Ano	Título	Autor	Orientador	Nível	PPGE
2009	A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis: entre o FUNDEB e a focalização.	Thaísa Neiverth	Prof ^a . Dra. Olinda Evangelista	Mestrado	UFSC
2011	A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC.	Geovani Zarpelon	Prof ^a Dr ^a . Roselane Fátima Campos	Mestrado	UFSC
2012	As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios Paulistas.	Ana Lara Casagrande	Prof ^a Dr ^a . Raquel Fontes Borghi	Mestrado	UNESP/RC
2012	As instituições de educação infantil contratadas de Esteio: uma parceria público-privada.	Pablo Rodrigo Bes Oliveira	Prof. ^a Dr. ^a Maria Isabel Edelweiss Bujes	Mestrado	ULBRA
2012	Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente.	Kildo Adevaí dos Santos	Prof ^a . Dr ^a . Lívia Maria Fraga Vieira	Mestrado	UFMG
2013	Crianças aguardem na fila: estratégia de oferta de vagas em creches na rede pública municipal de São Gonçalo.	Roselée Pereira da Silva Siles	Prof ^a . Dr ^a . Maria Fernanda Rezende Nunes	Mestrado	UNIRIO
2013	O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: um olhar sobre as condições de oferta.	Jaqueline dos Santos Oliveira	Prof ^a Dr ^a . Raquel Fontes Borghi	Mestrado	UNESP/RC
2016	O pós FUNDEB no oferecimento de matrículas para a educação infantil no estado de São Paulo.	Patrícia Adriana Abdalla	Prof. ^a Dr. ^a Raquel Fontes Borghi	Mestrado	UNESP/RC
2017	As políticas educacionais no Brasil e o movimento todos pela educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil.	Márcia Cossetin	Prof ^a . Dr ^a . Ângela Mara de Barros Lara.	Doutorado	UEM

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa (2019).

Observando os dados apresentados no Quadro 1, verificamos que o tema em abordagem é recente, visto que os trabalhos selecionados estão entre os anos de 2009 e 2017 e contemplam, oito dissertações, correspondendo a 0,024 % do total de trabalhos consultados, e uma tese, que corresponde a 0,003% dos mesmos trabalhos pesquisados, três desses trabalhos pertencem ao campus da Unesp/RC e foram elaborados sob orientação da Prof^a Dr^a. Raquel Fontes Borghi.

A maioria dos trabalhos contempla em seus títulos palavras relacionadas a parceria público-privada na educação infantil. No entanto, também citam palavras como: oferta, matrículas, atendimento, convênios e creche. Entre os descritores usados, o mais constante foi “parceria público-privada”. Já o termo “subvenção pública a educação infantil privada” não apareceu em nenhum momento. Cumpre registrarmos, também, que alguns trabalhos consultados mencionavam em seu título ou nas suas palavras-chave o termo “gestão compartilhada” referindo-se à “gestão democrática da escola pública”, não se enquadrando, portanto, ao tema da presente pesquisa. Encontramos resultados concernentes à pesquisa proposta em seis PPGEs, do total de 66 pesquisados com os descritores citados anteriormente, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Número de trabalhos consultados e selecionados em cada um dos PPGEs pesquisados (1998-2017)

	Instituição	Dissertações Consultadas	Teses Consultadas	Total Consultado	Frequência (nº de trabalhos selecionados)	%
1	UNESP/RC	232	0	232	3	33,33
2	UFSC	720	200	920	2	22,22
3	UEM	483	109	592	1	11,11
4	UNIRIO	276	208	484	1	11,11
5	ULBRA	218	0	218	1	11,11
6	UFMG	740	541	1.281	1	11,11
	Total	2.669	1.058	3.727	9	100,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Bancos de dados de diversas faculdades e universidades do Brasil (2019).

A Tabela 1 mostra que a maior concentração de pesquisas sobre a temática em foco está na UNESP/RC, com três (33,33%) dos nove trabalhos totais levantados, seguida pela UFSC, com dois (22,22%) trabalhos. Por fim, aparecem as demais instituições, que respondem por apenas um trabalho (11,11%) cada.

A frequência dos trabalhos encontrados sobre a temática, distribuídos ano a ano, pode ser visualizada na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição anual das produções acadêmicas acerca da temática pesquisada

Ano	Frequência	%
2009	1	11,11%
2011	1	11,11%
2012	3	33,33 %
2013	2	22,22%
2016	1	11,11%
2017	1	11,11%
Total	9	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Bancos de dados de diversas faculdades e universidades do Brasil (2019).

Apesar do levantamento da produção acadêmica sobre a temática ter sido realizado a partir do ano de 1998, somente ao final da década seguinte é que se registra o primeiro trabalho defendido (em 2009) envolvendo o tema em estudo. Os demais trabalhos, por sua vez, foram todos defendidos entre 2011 e 2017, o que confirma a recenticidade da temática no âmbito da produção acadêmica na área da Educação.

Percebemos maior concentração de produções acadêmicas acerca do tema no ano de 2012, que reuniu três (ou 33,33%) trabalhos, seguido pelo ano de 2013, com dois (22,22%) estudos. Desde a primeira pesquisa selecionada, nos anos de 2010, 2014 e 2015, não localizamos pesquisas que tratam da temática investigada.

A Tabela 3, a seguir, informa o nível acadêmico dos trabalhos selecionados com base no levantamento realizado.

Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos selecionados por nível acadêmico (mestrado/doutorado)

Nível (Mestrado/Doutorado)	Frequência	%
Mestrado	8	88,89
Doutorado	1	11,11

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Bancos de dados de diversas faculdades e universidades do Brasil (2019).

Os dados da Tabela 3 evidenciam uma notória discrepância na distribuição dos trabalhos selecionados, no tocante ao nível acadêmico: enquanto 8 (ou 88,89%) dos trabalhos envolvendo a temática em abordagem são de Mestrado, apenas 1 (ou 11,11%) deles é de Doutorado, sinalizando um desequilíbrio significativo entre tais níveis acadêmicos.

Para a realização da análise qualitativa, as pesquisas selecionadas foram reunidas em dois grupos conforme suas similaridades. No primeiro grupo selecionamos as pesquisas que abordam efetivamente a parceria público-privada, com vistas a analisar como ela se delineou nos diferentes municípios e o financiamento para viabilização desta prática. Os autores que desenvolveram seu estudo nesta linha de pensamento foram Neiverth (2009), Zarpelon (2011), Casagrande (2012), Abdalla (2016) e Cossetin (2017).

No segundo grupo reunimos os estudos que priorizaram a questão das vagas na creche e na pré-escola. Trabalhamos essa temática as dissertações de Santos (2012), Oliveira (2012), Oliveira (2013) e Siles (2013).

Iniciaremos, por ordem cronológica, a análise dos trabalhos do primeiro grupo, cuja temática está voltada para as questões da parceria público-privada.

O trabalho de Neiverth (2009) versa sobre o financiamento das creches conveniadas no município de Florianópolis (SC). A autora faz um breve relato sobre a situação das vagas nas creches e nos núcleos de educação infantil de 0 a 6 anos na cidade, relatando que a demanda por vagas é superior ao número oferecido pela prefeitura nas creches financiadas pelo município. Portanto, surge a necessidade de firmar convênios com a sociedade civil para atendimento desta etapa de ensino. A autora promove uma discussão sobre a maneira como essa parceria se efetiva e seu financiamento para melhor funcionamento. Destaca, também, que este tema ainda é pouco explorado no meio acadêmico. Como metodologia, recorre à perspectiva materialista da história, buscando analisar fatos do conjunto histórico, social e capitalista. Aborda, ainda, as políticas de atendimento à educação infantil e seus interesses perante a sociedade. Neiverth (2009) conclui que o Estado consegue, via conveniamento, atender à demanda por vagas de 0 a 6 anos por um custo menor que o da escola municipal, atendendo assim o direito da criança, dos trabalhadores e do capital. Nos espaços conveniados são atendidas crianças em situação de vulnerabilidade social, como uma continuação do projeto que a assistência social desenvolvia anteriormente à vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Zarpelon (2011) propõe uma análise sobre a parceria público-privada na educação infantil na cidade de Joinville (SC), no intuito de entender a política de conveniamento. Explica que o convênio entre o poder público e sociedade civil acontece desde os anos de 1990 nesta cidade, ficando mais fortalecido durante e após o ano de 2005. A pesquisa teve como perspectiva o materialismo histórico-dialético, que ajuda na compreensão social dos fatos. Depreende-se que as matrículas da educação infantil via conveniamento são de baixo custo,

embora ainda existam as do setor privado com fins lucrativos. Na cidade em questão, os convênios são firmados com as entidades que representam as instituições que atendem a criança. Conclui-se que a prática de transferência das atividades do Estado para associações sem fins lucrativos é antiga, tendo início nos anos de 1970.

A pesquisa de Casagrande (2012) reporta a parceria público-privada nos municípios de médio porte com população entre 50.001 e 100.000 habitantes, mediante classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e recorre à análise descritiva para a condução de suas pesquisas nos municípios paulistas. Toma por base o primeiro ano da parceria, considerando vários aspectos, entre eles: quais instituições foram selecionadas e qual a justificativa para firmar o convênio, além do formato do financiamento por parte do poder público. A autora também fez um breve levantamento sobre a reforma do Estado e a trajetória da educação infantil desde os anos de 1990. Os dados coletados para pesquisas compreendem os anos de 2010 e 2011 e permitiram constatar que o número de matrículas aumentou, ficando o setor privado acima do poder público, caracterizando uma privatização do ensino público.

A dissertação de Abdalla (2016) faz um levantamento nos municípios paulistas no período de 2008 a 2013, valendo-se da pesquisa qualitativa e documental para verificar o aumento das matrículas na educação infantil, bem como identificar os convênios firmados a partir da implantação do FUNDEB, que permite o repasse de recursos a instituições filantrópicas, confessionais e sem fins lucrativos. Depreende-se que nos municípios muito pequenos o número de matrículas em creches conveniadas é maior que nas creches públicas que atendem de 0 a 3 anos. A autora apresenta um ranking dos municípios que tiveram maior queda das matrículas nas instituições conveniadas. No entanto, se faz necessário o cuidado ao analisar esses dados, uma vez que os municípios aferem o número de matrículas de formas diferentes.

Em sua tese, Cossetin (2017) discute como ocorre o movimento Todos Pela Educação e as parcerias público-privadas para a organização do atendimento das crianças na creche de 0 a 3 anos. Sua pesquisa fundamenta-se na dialética materialista-histórica usando a abordagem qualitativa e investigação documental e bibliográfica. Percebe-se que as parcerias são interessantes para aqueles que priorizam o capital, fazendo cumprir de modo mínimo a obrigação do Estado no dever de oferecer as vagas. O movimento busca parcerias no atendimento para as crianças na educação formal e não formal. Entende-se que a educação passou a ser comércio com a possibilidade do repasse de verbas públicas para empresas do terceiro setor. A autora ressalta, também, de acordo com suas pesquisas, que as parcerias público-privadas tiveram início nos anos de 1990.

Desde ponto em diante apresentamos a análise dos trabalhos que integram o segundo grupo, direcionados às discussões sobre as vagas nas creches e na pré-escola.

A pesquisa de Santos (2012) seguiu o método qualitativo de coleta de dados, preocupando-se com o contexto investigado, com o propósito de analisar a parceria público-privada e seus impactos para a gestão e a organização do trabalho docente. Foi realizada entre os anos de 2007 e 2010, de modo a entender a parceria firmada entre a Prefeitura de Santo Antônio do Amparo (MG) e a Fundação Pitágoras. Santos (2012) define como objetivos da pesquisa analisar a relação público e privado na educação básica brasileira; verificar os sentidos e as intenções da parceria público-privada; conhecer e avaliar as condições e relações de trabalho, bem como a opinião dos gestores e professores sobre o espaço escolar. O autor apresenta um relato sobre a parceria público-privada desde a Grécia antiga. Constatou, em seu trabalho, que tais parcerias integram um novo movimento da educação privada, oferecendo vagas em escola conveniadas ou venda de material apostilado para a escola pública. Tal movimento repercutiu como consequência da municipalização do ensino e das reformas nas políticas da educação.

Oliveira (2012) recorre à análise documental para condução de seu trabalho, pautando-se em materiais como documentos legais que estabelecem parceria com as escolas contratadas, entrevista com a diretora de ensino do município e com as diretoras das escolas contratadas. Constatou-se uma prática de assistencialismo nestes locais, que apresentam características das duas esferas – pública e privada. Suas práticas de contratação reforçam o controle sobre as instituições. As instituições contratadas de Esteio (RS) consistem em escolas particulares das quais a prefeitura compra vagas para as crianças da etapa da educação infantil. Porém, as famílias atendidas pela prefeitura são de classes menos favorecidas, não sendo um público-alvo da escola particular, fomentando uma diferenciação entre os alunos da prefeitura e os oriundos das escolas particulares. Percebe que, nesse modo de parceria, as escolas perdem suas identidades, adotando um modelo híbrido numa mescla de pública e particular e vice-versa.

O estudo de Siles (2013) busca investigar como o município de São Gonçalo (RJ) tem se organizado para cumprir o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e sua relação com as creches conveniadas. A pesquisa teve como recursos análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas. Siles (2013) relata sobre sua trajetória ao ser convidada para trabalhar em uma creche comunitária e faz uma crítica descrevendo o espaço como precário, deixando, assim, de prestar uma educação de qualidade, tornando-se meramente um trabalho assistencialista, de modo que a criança ficava “guardada” na instituição, limpa e alimentada. Constatou-se que a sociedade civil tem assumido a responsabilidade de oferecer a escolaridade por meio dos

convênios a baixos custos. Assustadoramente, a pesquisadora apurou que os pais não reconhecem seus direitos e nem sabem que o Poder Público deve ofertar a vaga para as crianças, não devendo existir uma lista de espera.

Oliveira (2013) faz uma análise sobre os novos arranjos entre o poder público e as instituições privadas na forma de garantir vagas em creches na cidade de Limeira (SP). A autora analisa documentos sobre a autorização do funcionamento das escolas e as condições de oferta, procurando a justificativa para tal conveniamento. Trata-se de parceria entre escolas particulares e o município, que repassa um valor por aluno a instituições com fins lucrativos chamadas de escolas cessionárias, geridas com dinheiro público. A autora faz um relato em seu trabalho sobre as etapas da educação infantil brasileira e cita exemplos de outras cidades brasileiras que aderiram à parceria. Menciona, também, que finalizou o trabalho da pesquisa, porém a Secretaria Municipal não disponibilizou os dados sobre recursos financeiros repassados a essas escolas, somente o valor por aluno.

Ao fim das apresentações e das análises dos trabalhos selecionados, podemos concluir que o primeiro conjunto de pesquisas mostra semelhança significativa com nossa proposta de investigação, visto que está voltada para a análise da qualidade e política de gestão conveniada à educação infantil e ao levantamento das razões que levaram à gestão conveniada por parte dos municípios.

O segundo grupo de trabalhos, por sua vez, se difere do tema do presente estudo por se tratar de pesquisas que analisam a gestão conveniada e seus impactos na organização do trabalho docente, assim como a prática do assistencialismo no oferecimento das vagas em creches. Embora abordem temas importantes, tais pesquisas não vêm ao encontro de nossa proposta de trabalho.

Diante da necessidade de consultar outros trabalhos a respeito do tema desta pesquisa, ampliamos a busca, também com base na metodologia bibliográfica, de artigos e periódicos nas bases de dados: Portal SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), Portal de Periódicos da Plataforma CAPES e a Plataforma de Encontros Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nesta última, a consulta foi a partir da 23ª Reunião Anual, que aconteceu no período de 24 a 28 de setembro de 2000, em Caxambu-MG, restringindo-se ao grupo de trabalho GT 5 - Estado e Política Educacional, e ao GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 anos. Nas duas primeiras bases de dados o período pesquisado também foi de 1998 até 2018, conforme motivo explicitado anteriormente.

Para efetuar o levantamento das produções acadêmicas sobre as parcerias público-privadas na educação infantil utilizamos descritores que já haviam sido predeterminados desde

o início da pesquisa. As palavras-chave usadas focaram em educação infantil, gestão conveniada, compartilhada, conforme expressa o Quadro 2.

Quadro 2 - Descritores de busca utilizados na pesquisa bibliográfica

Palavras-chave 1	Palavras-chave 2
Educação infantil conveniada	Conveniada
Gestão compartilhada na educação infantil	Compartilhada
Oferta / atendimento na educação infantil	Oferta / atendimento
Parceria público-privada na educação infantil	Parceria público-privada
Subvenção pública à educação infantil privada	Subvenção

Fonte: A autora (2018).

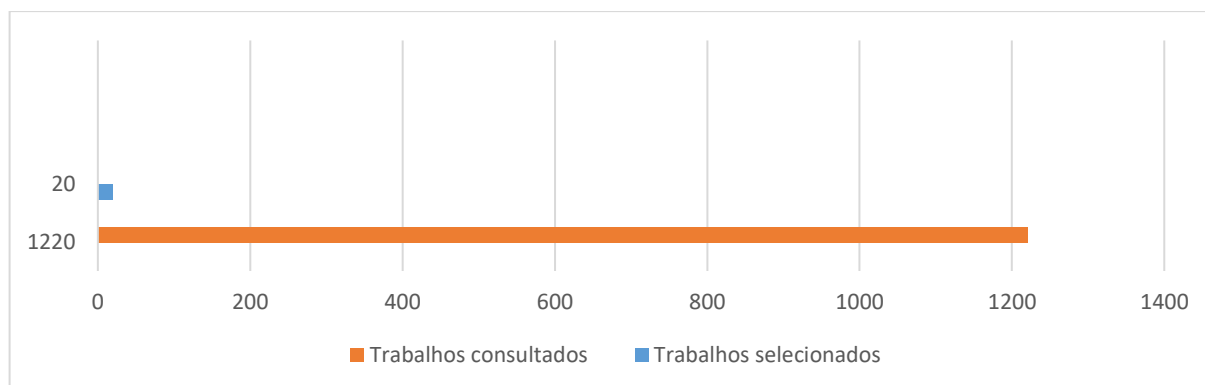
A proposta inicial foi realizarmos o mapeamento por meio das palavras-chave 1, entretanto, após o início da pesquisa, notamos que seria necessário empregar sentenças mais objetivas, para obtenção de resultados mais efetivos. Assim, em um segundo momento, introduzimos as palavras-chave 2 (Quadro 2).

Embora o ano de início da pesquisa seja 1998, os resultados encontrados e expostos aqui correspondem aos últimos 18 anos, tendo em vista que, anterior ao ano 2000, não encontramos nenhum trabalho que abordasse tal temática. Esse fato mostra que as parcerias não se configuravam como prática frequente junto à administração pública. Notamos, contudo, que o assunto tem recebido destaque no meio acadêmico, sobretudo, após o ano de 2011. Concomitantemente, para sanar as listas de espera por vaga na educação infantil, o número de parcerias municipais tem aumentado substancialmente.

Nas três plataformas acessadas, consultamos 1.220 trabalhos e, desse total, 20 foram selecionados, uma vez que abordam especificamente o tema da presente investigação. Tal número corresponde a 1,63% do total acessado.

Desse modo, Gráfico 1 permite visualizar a quantidade de trabalhos consultados e selecionados.

Gráfico 1- Número de trabalhos consultados e selecionados na pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pela autora com base nas Plataformas de consulta de periódicos (2018).

Com base nos dados apresentados no Gráfico 1, podemos dizer que o tema de investigação proposto ainda aparece em poucos trabalhos da área da Educação, visto que, na consulta de 1.220 trabalhos, apenas 20 produções tinham relação direta com a educação infantil conveniada, o que indica que há, ainda, muito a ser pesquisado e escrito sobre as parcerias público-privadas no âmbito da educação infantil, considerando que esse tipo de acordo entre as prefeituras e entidades filantrópicas cresce junto com a demanda por vagas nessa faixa etária.

A seguir, na Tabela 4, é possível verificar o número de trabalhos encontrados nas plataformas pesquisadas e seus respectivos percentuais.

Tabela 4 - Total de trabalhos encontrados por base de dados

Base de dados – 1998/2018	Número de publicações	Percentual
SCIELO	10	50%
ANPED	08	40%
Periódicos CAPES	02	10%
Total	20	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Plataformas de consulta de periódicos (2018).

Os dados da Tabela 4 evidenciam um equilíbrio entre as publicações selecionadas na base SciELO (10) e na plataforma de reuniões da ANPED (8). Por outro lado, no Portal de Periódicos da Plataforma CAPES, o número de trabalhos encontrados foi bem menor (2). Esses dados mostram que não há proporcionalidade entre as publicações das plataformas.

Organizamos também os estudos encontrados por ano de publicação, como mostra a Tabela 5, na qual dividimos as três plataformas e indicamos o número de trabalhos selecionados em cada ano, de 1998 a 2018, que é o tempo usado para o recorte da pesquisa.

Tabela 5 - Quantidade de trabalhos selecionados por plataforma e ano

Ano da publicação	ANPED	SciELO	CAPES	Total Selecionado
1998	0	0	0	0
1999	0	0	0	0
2000	1	0	0	1
2001	0	0	0	0
2002	2	0	0	2
2003	0	0	0	0
2004	0	0	0	0
2005	1	0	0	1
2006	0	0	0	0
2007	0	1	0	1
2008	0	0	0	0
2009	1	0	0	1
2010	0	0	0	0
2011	1	2	0	3
2012	1	1	0	2
2013	0	2	0	2
2014	0	1	0	1
2015	1	0	1	2
2016	0	1	1	2
2017	0	1	0	1
2018	0	1	0	1
Total	8	10	2	20

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Plataformas de consulta de periódicos (2018).

No que se refere à ANPED, as informações levantadas na Tabela 5 denotam maior quantidade de trabalhos publicados entre os anos 2000 e 2009, primeira década do século XXI, pois, dos 8 trabalhos selecionados na referida plataforma, 5 são desse período. Em se tratando da base SciELO, os números são bem diferentes, com produção relevante de trabalhos na segunda década do século XXI, visto que dos 10 selecionados, 9 foram publicados entre 2011 e 2018, sendo possível afirmar que a maioria dos trabalhos está concentrada nesse período. Embora tenham sido selecionados apenas 2 trabalhos na plataforma CAPES, estas produções foram publicadas em 2015 e 2016, respectivamente, constituindo estudos recentes sobre o tema.

A seguir, apresentamos o Quadro 3, que traz o título, o nome dos autores e a data de publicação de cada um dos 20 trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, bem como o tipo de trabalho científico.

Quadro 3 - Descrição dos trabalhos selecionados

	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Tipo do Trabalho
1	Educação infantil: políticas públicas e ação institucional	Giselle C. Martins Real	2000	Trabalho completo de evento
2	Sistemas municipais de ensino e educação infantil	Deise Gonçalves Nunes	2002	Trabalho completo de evento
3	Direito das crianças à educação infantil – um direito de papel	Jodete Bayer Gomes Fullgraf	2002	Trabalho completo de evento
4	Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social	Ivone Garcia Barbosa; Nancy N. de Lima Alves; Telma Aparecida Teles Martins; Solange M. O Magalhães	2005	Trabalho completo de evento
5	Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?	Lisete R. G. Arelaro	2007	Artigo científico de revista
6	A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina	Roselane Fátima Campos	2009	Trabalho completo de evento
7	A política de acesso à educação infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba	Lenilda Cordeiro de Macêdo; Adelaide Alves Dias	2011	Trabalho completo de evento
8	A educação infantil via programa bolsa creche: o caso do município paulista de Hortolândia	Cássia Alessandra Domiciano.	2011	Artigo científico de revista
9	Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras	Marcos Edgar Bassi	2011	Artigo científico de revista
10	“Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira	Fabiana Oliveira Canavieira	2012	Trabalho completo de evento
11	As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?	Thereza Adrião; Teise Garcia; Raquel Borghi; Lisete Arelaro	2012	Artigo científico de revista
12	Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil	Jaqueline dos Santos Oliveira; Raquel Fontes Borghi	2013	Artigo científico de revista
13	Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal	Maria Fernanda Rezende Nunes; Patrícia Corsino; Sonia Kramer	2013	Artigo científico de revista

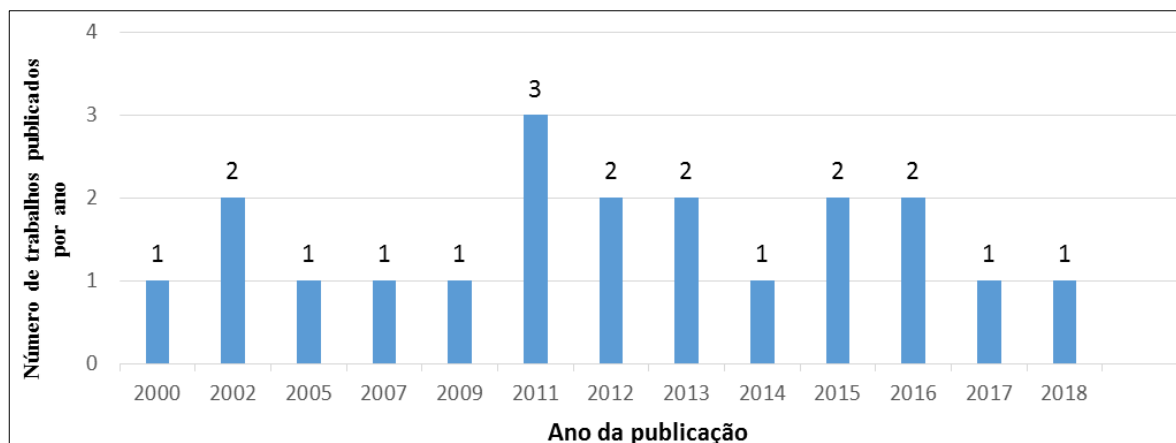
14	Gestão da educação infantil nas políticas municipais	Sonia Kramer; Leonor Pio Borges de Toledo; Camila Barros	2014	Artigo científico de revista
15	O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise	Caroline de Fátima Nascimento de Jesus Azevedo; Raquel Fontes Borghi	2015	Artigo científico de revista
16	As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira	Vera Maria Vidal Peroni	2015	Trabalho completo de evento
17	Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras	Raquel Fontes Borghi; Regiane Helena Bertagna	2016	Artigo científico de revista
18	Atuação dos governos estaduais na efetivação do acesso à educação infantil: tema para o debate	Luciane Muniz R. Barbosa; Theresa Adrião	2016	Artigo científico de revista
19	Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças	Anete Abramowicz; Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	2017	Artigo científico de revista
20	Judiciário e políticas públicas: o caso das vagas em creches na cidade de São Paulo	Vanessa Elias De Oliveira; Mariana Pereira Da Silva; Vitor Marchetti	2018	Artigo científico de revista

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Plataformas de consulta de periódicos (2018).

No Quadro 3, percebemos a forte recorrência das palavras “políticas públicas/municipais” nos títulos dos trabalhos. Isso mostra um pequeno crescimento, entre os pesquisadores do campo da educação, quanto ao interesse em entender como os municípios estão se organizando financeiramente e quais medidas estão tomando para atender à procura por vaga na educação infantil, sobretudo nas grandes cidades, nas quais os convênios ocorrem com mais frequência. Destacamos, ainda, o emprego de outros termos, como: parceria público-privada; financiamento; oferta e acesso. Quanto ao tipo de trabalho, notamos que a maioria é de artigos científicos publicados em revistas (12 dos 20 indicados no Quadro 3), ao passo que alguns (8) foram apresentados em eventos, confirmando a hipótese trazida de que houve maior produção antes de 2010.

A seguir, o Gráfico 2 permite visualizarmos melhor o número de trabalhos publicados por ano.

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos publicados por ano



Fonte: Elaborado pela autora com base nas Plataformas de consulta de periódicos (2018).

O Gráfico 2 mostra que os trabalhos, em sua maioria, foram publicados nos últimos 8 anos, assinalando a novidade do tema. Verificamos, também, que adquire maior relevância o ano de 2011, com três produções, representando 15% do total de trabalhos selecionados neste estudo. Apesar de a pesquisa ter o ano de 1998 como início do período delimitado, nenhum trabalho foi publicado no referido ano, tampouco em 1999. Entre os trabalhos selecionados a partir de 2000, houve somente uma publicação por ano, sobressaindo o ano de 2002, com uma publicação a mais. Observamos, ainda, que, nos dois últimos anos, a produção caiu para um trabalho, ao passo que nos anos de 2015 e 2016, apenas dois estudos sobre o assunto foram publicados.

Os 20 trabalhos selecionados para análise, foram divididos em dois grupos, conforme a similaridade entre as suas temáticas. Desse modo, no primeiro grupo estão os trabalhos de Real (2000), Campos (2009), Macêdo e Dias (2011), Domiciano (2011), Bassi (2011), Canavieira (2012), Adrião *et al.* (2012), Oliveira e Borghi (2013), Azevedo e Borghi (2015) e Barbosa e Adrião (2016), os quais tratam dos convênios firmados, das consequências por meio das reformas estatais, bem como relatam o empenho das escolas em atender à demanda, garantindo educação de qualidade para a faixa etária de 0 a 5 anos.

No segundo grupo encontram-se os trabalhos de Nunes (2002), Fullgraf (2002), Barbosa *et al.* (2005), Arelaro (2007), Nunes, Corsino e Kramer (2013), Kramer, Toledo e Barros (2014), Peroni (2015), Borghi e Bertagna (2016), Abramowicz e Tebet (2017), Oliveira, Silva e Marchetti (2018), os quais abordam o direito da criança de acesso garantido a uma creche.

Propomos uma síntese, em ordem cronológica, de cada trabalho que compõe o primeiro grupo.

Real (2000) analisa a política de educação infantil no município de Dourados-MS, entre os anos de 1988 e 1998. Aborda a redução de gastos que, por sua vez, reflete na formação de parcerias público-privadas, ressaltando que esse processo começa com a municipalização. Destaca que a responsabilidade sobre as creches ficará a cargo da sociedade civil.

Campos (2009) estabelece um paralelo entre a educação infantil no Brasil e na Argentina, apontando as diferenças/similaridades entre os países e sublinhando que as reformas estatais foram marcadas por parcerias público-privadas, que assumem programas financiados com recursos públicos. A autora destaca, ainda, que, em razão do financiamento, o FUNDEB contribui para a ampliação dessas parcerias.

Macêdo e Dias (2011) analisam a política de acesso à educação infantil, entre 2000 e 2010, no estado da Paraíba, onde, após a descentralização, a responsabilidade passou dos estados para os municípios, os quais, por sua vez, a transferem para o mercado, buscando, assim, a terceirização por não terem estrutura e recursos suficientes para cobrir a demanda por vagas nessa faixa etária.

Domiciano (2011) faz uma análise do Programa Bolsa Creche, uma estratégia do município de Hortolândia para garantir o acesso de crianças à educação, que consiste na compra de vagas na rede particular de ensino, nas etapas de creche e pré-escola. Trata-se da subvenção do público à educação privada. A autora, com base em dados financeiros ligados à implantação do programa, concluiu que boa parte dos convênios era firmada com escolas privadas, diferenciando-se das instituições sem fins lucrativos.

Bassi (2011), por sua vez, em sua pesquisa, compara a educação de seis capitais brasileiras, tratando da municipalização do ensino, do seu financiamento e da transferência de recursos públicos para a manutenção de unidades de educação infantil, nas instâncias públicas e conveniadas. Delimitou seu estudo entre os anos de 2007 e 2009, período inicial de vigência do FUNDEB. Conclui o trabalho sugerindo que, na busca de uma educação pública de qualidade, o valor referente ao custo aluno-qualidade pode ser adotado como parâmetro mínimo de investimento na educação.

Canavieira (2012) discorre sobre o direito histórico à educação infantil, percorrendo legislações vigentes até a data de publicação do artigo. Com a tramitação do FUNDEB e com o risco de as creches não serem contempladas com o financiamento, o convênio com instituições filantrópicas ou confessionais se tornou a saída mais barata para o atendimento da demanda de matrículas de crianças com idade entre 0 e 3 anos. Ademais, em meio a esse cenário, ainda há instituições que continuam na luta por uma educação de qualidade.

Adrião *et al.* (2012) apresentam as consequências das parcerias entre os setores público e privado. A pesquisa se limitou ao período de 1996 a 2006, evidenciando que o processo de municipalização pode ter recebido influência, de modo que as parcerias entre as prefeituras e o setor privado, lucrativas ou não, pudessem ser consolidadas. Constataram que as parcerias entre prefeituras e entidades com fins lucrativos são mais numerosas em cidades muito populosas.

Oliveira e Borghi (2013) mapearam as parcerias entre o setor público e o privado e os convênios firmados para a oferta da educação infantil, constatando que os municípios usam dessa estratégia para atender à demanda de vagas em creches. Ressaltam, ainda, que algumas prefeituras firmaram convênios com entidades com fins lucrativos e finalizam apontando que houve maior quantidade de parcerias entre 1997 e 2006, período de vigência do FUNDEF.

Em sua publicação, Azevedo e Borghi (2015) objetivaram analisar os instrumentos jurídicos adotados pelas prefeituras para efetivar parcerias com instituições com fins lucrativos. Revelaram que as prefeituras fixam prazos longos para a vigência de tais parcerias, deixando até expressa a possibilidade de prorrogá-las.

Barbosa e Adrião (2016) tratam do direito à educação infantil no Brasil, analisam informações sobre os estados brasileiros e a lei de responsabilidade fiscal, com base na meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014), que prevê a ampliação das vagas de 0 a 3 anos, de modo que o percentual de atendimento de 50% seja alcançado até 2024. Conforme as autoras, para não onerar as folhas de pagamento, os municípios têm optado por atender as suas crianças mediante parcerias com o setor privado.

Quanto ao segundo grupo de trabalhos, temos: Nunes (2002), que inicia o texto abordando a questão das creches assistenciais e filantrópicas, que devem atender os menos favorecidos e, em geral, filhos de mães trabalhadoras. A autora promove, ainda, uma breve exposição da história das políticas de atendimento a crianças com idade entre 0 e 6 anos e finaliza o trabalho com a ideia de que a municipalização da educação infantil deve ser flexibilizada, de modo que o estado de direito seja garantido a todos.

Fullgraf (2002) parte de uma análise do direito da criança à creche, tendo como referência a Constituição Federal de 1988, e, ao longo do texto, levanta questionamentos, como: A vaga na creche é direito da criança ou da mãe? Quais os critérios de matrícula? A autora se volta para a oferta dos serviços e para as condições de acesso a essa etapa de ensino. Relata que a prefeitura mantém convênio com 45 unidades, no que se refere ao custeio da merenda e de professores e à subvenção social. No entanto, o direito à educação é, ainda, para uma grande parte da sociedade, um alvo de luta.

O texto de Barbosa *et al.* (2005) se inicia com uma explicação sobre o Estado Mínimo, constituído com a implantação do sistema capitalista. As autoras resgatam a história da educação infantil no estado de Goiás e, em específico, no município de Goiânia, sempre apontando os convênios firmados entre a prefeitura e o estado ou a prefeitura e a sociedade civil. Destacam que, em determinado momento, a prefeitura goiana precisou firmar contratos temporários, de apenas um ano, para conter despesas. Finalizam o texto indicando que ainda é um grande desafio tratar dessa etapa da educação básica.

Arelaro (2007) explora as políticas públicas, pautando-se nas legislações, abordando o direito de acesso à escola e o direito da família de participar da elaboração do projeto pedagógico da instituição escolar. Afirma que o Estado tem buscado parcerias para dividir sua responsabilidade social com as creches comunitárias, por exemplo. A autora também aborda questões como a compra de materiais unificados com técnicas e métodos de ensino.

Nunes, Corsino e Kramer (2013) realizaram, por meio de questionários, pesquisas longitudinais, com o propósito de identificar como os municípios organizam a educação infantil, fazem a sua cobertura e garantem o acesso, bem como tratam da formação dos profissionais que atuam nesse meio e buscam distinguir quais recursos financeiros e materiais empregam. Em relação aos convênios, especificamente, destacam que houve aumento no número de professores cedidos pela Administração Municipal a instituições do terceiro setor, o que vale também para a capacitação desses profissionais e para o fornecimento da merenda escolar.

Kramer, Toledo e Barros (2014) desenvolveram um estudo sobre as políticas públicas municipais de educação infantil implementadas, no Rio de Janeiro, quinze anos após a aprovação da LDB. As autoras aplicaram questionários, realizaram entrevistas com profissionais e observaram práticas de ensino infantil. Como resultados, constataram que as municipalidades firmam diferentes tipos de convênio, desde a cessão de professores até a cessão de prédios.

Peroni (2015) dá vários exemplos de parcerias público-privadas firmadas em diversos setores, mediante as quais o Estado cede recursos para que a sociedade execute projetos. Aponta que, ainda assim, nas creches, as políticas públicas devem permanecer, embora o contrário esteja ocorrendo, uma vez que a interferência do privado no público tem se tornado comum, pois, se por um lado, o aumento do número de matrículas cresce, por outro, nota-se uma forte presença do privado no desempenho do papel do Estado e no controle de suas ações.

Borghi e Bertagna (2016) levantaram os municípios brasileiros que, no âmbito da educação infantil, atendem crianças por meio de convênios, colhendo dados no site do Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As autoras constataram que convênios entre os setores público e privado são mais frequentes nas regiões Sul e Sudeste do país, onde são numerosas também as instituições confessionais e filantrópicas comunitárias sem fins lucrativos.

Abramowicz e Tebet (2017) tratam das políticas públicas de educação infantil, dando enfoque ao convênio com entidades filantrópicas e seu crescimento na cidade de São Carlos (SP). Nesse município, a prefeitura tem feito convênios que cobrem quase que totalmente o atendimento a crianças em creches. As autoras finalizam o texto abordando a infância e se opondo aos currículos unificados.

Oliveira, Silva e Marchetti (2018) relatam brevemente como o poder judiciário tem interferido na agenda do governo paulistano, na resolução da falta de vagas em creches e pré-escolas, citando a educação como um direito público e subjetivo. Apresentam importantes dados sobre as creches que funcionam via convênio em prédios municipais próprios ou alugados pela prefeitura de São Paulo e administrados pelo terceiro setor.

Portanto, no primeiro grupo, selecionamos as pesquisas que tratam das formas de convênio, o modo como as reformas estatais impactam na educação infantil e a garantia de atendimento às crianças com idade entre 0 e 3 anos em espaços institucionais de educação formal, os quais, frequentemente, nos municípios, ficam a cargo de instituições filantrópicas ou organizações sem fins lucrativos. Uma vez que os sistemas municipais não têm condições de atender toda a demanda ou já estão no limite da folha de pagamento, conforme determina a LRF. Por conseguinte, esses trabalhos se aproximam desta proposta de pesquisa de mestrado.

No segundo grupo, reunimos os trabalhos que versam sobre a organização dos sistemas municipais de educação, sobre o direito das crianças e sobre o acesso a vagas em creches em diferentes cidades brasileiras. Sendo assim, embora abordem temas importantes, as produções desse grupo se distanciam da nossa proposta de trabalho.

A grande demanda por vagas em creches tem levado as prefeituras a firmar parcerias público-privadas com a sociedade civil, no intuito de garantir às crianças o acesso à educação infantil, direito já previsto na CF de 88 e reforçado pela LDB (Lei nº 9.394/96). O Poder Público firma parcerias de diversas formas, seja repassando verbas do FUNDEB para uma entidade educacional administradora, seja cedendo prédios e professores ou fornecendo merenda para alunos. Alguns municípios estabelecem também parcerias com escolas particulares, repassando o valor da mensalidade do aluno a essas instituições com fins lucrativos.

Essa foi a solução encontrada por muitas prefeituras para cumprir com a Lei de Responsabilidade Fiscal, pois, de acordo com tal lei, os municípios precisam respeitar o teto de gastos na manutenção dos setores de sua competência. Sendo assim, na pasta da educação, a terceirização do serviço foi o caminho encontrado para a satisfação da demanda por vagas em creches.

Diante disso, Arelaro (2008) enfatiza que é de se esperar que os municípios busquem alternativas menos dispendiosas para dar conta da grande demanda por educação infantil, como os convênios.

Essa constatação de Arelaro (2008) também encontramos nos trabalhos selecionados dos últimos 20 anos, assim como no levantamento bibliográfico realizado que indicou que os trabalhos foram publicados durante o período de vigência do FUNDEF, perpassando o período do FUNDEB e chegando aos dias atuais, considerando que o FUNDEB continua em vigor.

Os estudos mostram que as transferências de recursos para instituições de ensino do setor privado são frequentes na grande maioria das cidades brasileiras e que as prefeituras têm optado por esse tipo de parceria, não tendo possibilidade de abrir novas escolas geridas pelo Poder Público. Assim, o Estado transfere as suas responsabilidades para o conveniamento.

1.2 Problema de pesquisa

Tomando como referência os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), quais são as diferenças e similitudes entre o atendimento educacional prestado por uma escola mantida diretamente pela administração municipal e por outra que funciona mediante modelo de gestão compartilhada?

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo principal deste trabalho foi caracterizar e analisar o modelo de gestão compartilhada adotado desde 2014 por Presidente Prudente para oferta da Educação Infantil e cotejá-lo com o atendimento direto prestado pelo município, sob a ótica das participantes, com base nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* do MEC (BRASIL, 2009b).

A escolha desse documento se deu por ser um instrumento flexível de avaliação das escolas de educação infantil e sua aplicação possibilita adaptações de acordo com o objetivo proposto, a avaliação se dá com base em sete dimensões consideradas de grande importância na educação infantil.

Além da pergunta central a ser respondida, abordamos questões referentes ao perfil municipal, à organização educacional e político-administrativa na cidade de Presidente Prudente, sobretudo a demanda e o atendimento na educação infantil. Estabelecemos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar, por meio dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, a educação nas duas escolas pesquisadas sob a ótica de uma professora e uma gestora de cada escola.
- 2) Analisar instrumentos legais que formalizaram a gestão compartilhada de escolas de educação infantil em Presidente Prudente.
- 3) Caracterizar o tipo de entidade/organização responsável pela educação infantil compartilhada neste município.
- 4) Investigar as razões que levaram à implementação da gestão compartilhada no município de Presidente Prudente.
- 5) Compreender a visão da Secretaria Municipal de Educação sobre a gestão compartilhada.

1.4 Procedimentos Metodológicos

Considerando o foco deste trabalho, junto dos objetivos específicos, sobre investigar como se processa a educação em duas escolas de educação infantil (direta e compartilhada) que atendem a população na cidade de Presidente Prudente, optamos por seguir um percurso metodológico que atendesse nosso anseios, com realização de uma pesquisa de vertente qualitativa.

Para Minayo (1994, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Pesquisar a qualidade da educação infantil pressupõe compreender seu universo e significados de modo que a definição da pesquisa qualitativa nos ajudará a compreender esse processo.

Iniciamos uma pesquisa bibliográfica e documental de modo quanti-qualitativo nos bancos de dados das faculdades e universidades do País, que possuem conceito igual ou superior a 4, atribuído pela CAPES aos programas de pós-graduação. Realizamos também pesquisa no site da Prefeitura Municipal, Câmara dos Vereadores e da Associação Assistencial Adolpho

Bezerra de Menezes, atual gestora das creches compartilhadas, na busca de documentos que o município utilizou para formalizar a gestão compartilhada.

Podemos entender melhor a pesquisa bibliográfica pelas palavras de Fonseca (2002, p. 31-32):

[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

O levantamento por meio da pesquisa bibliográfica possibilitou localizar artigos, dissertações, uma tese, além de documentos que foram usados para firmar a gestão compartilhada no município. Para pesquisar as escolas, optamos por utilizar o recurso da entrevista semiestruturada, formulando um roteiro aberto de perguntas baseado no documento do MEC (BRASIL, 2009b) intitulado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, tomado como referência para esse estudo. Essa entrevista se deu com uma professora e uma gestora de cada escola e também com a coordenadora de gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação, porém com um roteiro de perguntas direcionado para as razões do compartilhamento.

A escola compartilhada foi escolhida pela estrutura de sua construção, por atender crianças da educação infantil, e ter sido inaugurada entre os anos de 2014 e 2017 época que a gestão compartilhada foi firmada no município, além de estar localizada próximo da outra escola pesquisada que é administrada de forma direta e foi eleita por também atender educação infantil e por sua estrutura de construção.

As participantes da pesquisa foram delimitadas de acordo com a área de atuação nas escolas – uma professora e uma gestora de cada escola –, são profissionais que atuam diariamente neste espaço e conhecem a comunidade local. A professora trabalha diretamente com a criança e sua família ao passo que a gestora participa dos processos de formação e gestão democrática da escola além de também atender as famílias diretamente. As professoras das duas escolas foram sugeridas por suas respectivas gestoras a nosso pedido, na tentativa de não causar constrangimento a quem não estivesse disposta a participar da entrevista. Essa pesquisa não se estendeu aos funcionários de outro setor da escola, por haver questões específicas inerentes a formação e função exercida na escola. Para facilitar a diferenciação das escolas ao longo desta

dissertação, denominamos de Escola D a escola de administração direta e Escola C a escola de gestão compartilhada.

Na esfera da Secretaria Municipal de Educação, o critério foi selecionar uma pessoa que pudesse dialogar sobre o tema do compartilhamento com propriedade e respondesse em nome da pasta. Inicialmente estabelecemos como participante a atual secretária de educação, porém a coordenadora de gestão educacional já atuava nesta secretaria à época dos primeiros contratos de gestão compartilhada, obtendo mais propriedade para falar do assunto, por esse motivo foi direcionada como participante da pesquisa. O número de participantes foi delimitado para haver tempo hábil de realização e análise das entrevistas.

Duarte (2004) explicita bem o interesse de um pesquisador ao discorrer sobre a metodologia da entrevista:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

A realização das entrevistas semiestruturadas obedeceu aos princípios éticos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁴ e administrativos desta Secretaria Municipal de Educação⁵, possibilitando-nos aproximação com as escolas de modo a compreendermos o processo da educação praticada, por meio dos depoimentos das participantes. Com a entrevista semiestruturada foi possível, também, entendermos a visão da Secretaria Municipal de Educação sobre a gestão compartilhada e como esse processo se delineou.

O contato com as escolas para agendamento das entrevistas aconteceu por meio telefônico, em ligação para a escola D fomos atendidos pela orientadora pedagógica, expusemos o projeto, informamos que dispúnhamos de autorização da SEDUC e dissemos que gostaríamos de marcar um horário para apresentar o projeto e, assim, dar início às entrevistas semiestruturadas. A orientadora prontamente se ofereceu para ajudar como participante,

⁴ O projeto de pesquisa que deu origem a essa dissertação foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado. CAAE: 24613319.5.0000.5402.

⁵ Parecer favorável da Comissão de Estágio e Projetos de Pesquisa e Extensão da Secretaria Municipal de Educação.

explicou, ainda, que a gestora (diretora) da escola atuava na função há apenas três meses e, na impossibilidade de a diretora responder, ela mesma poderia contribuir com informações mais detalhadas.

Entramos em contato também por telefone com a diretora da escola C, que nos atendeu muito solícita, marcando para uma quarta-feira o dia para apresentação do projeto e de esclarecimento das dúvidas.

Solicitamos que as gestoras de cada escola fizessem cuidadosamente a indicação de uma professora para participar da pesquisa. A professora deveria conhecer bem a escola e suas práticas no dia a dia, não comprometendo o andamento da pesquisa. Esse olhar cuidadoso foi essencial para caracterizarmos a qualidade na educação infantil nas duas escolas.

Nas escolas pesquisadas, fizemos as entrevistas em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade das professoras e gestoras.

Visitamos pessoalmente a Secretaria Municipal de Educação para agendar a data da entrevista semiestruturada, na ocasião fomos orientados a aguardar o contato. Dias depois, por telefone, fomos contatados para confirmação do agendamento com a Coordenadora de Gestão Educacional.

As entrevistas foram gravadas, quando consentidas, e posteriormente transcritas. Em uma das escolas não foi autorizada a gravação por parte das participantes, nesse caso à medida que a entrevista semiestruturada foi acontecendo, fizemos anotações das falas dessas participantes, com o olhar sempre atento.

Os dados coletados por intermédio das entrevistas foram tratados como análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), compreende três etapas: I - pré-análise, II - exploração do material e III - tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Inicialmente, fizemos uma pré-análise do material produzido com as entrevistas, mediante leitura e organização, bem como as transcrições e organização de nossas anotações no caso das entrevistas que não foram gravadas.

Os trechos das entrevistas foram agrupados em sete dimensões, contidas no documento tomado como referência para este estudo e, por fim, procedemos ao tratamento dos resultados, fazendo inferência ao referencial teórico para sustentar as discussões.

Desse modo, estruturamos esta dissertação em cinco capítulos.

No Capítulo 1 trazemos uma introdução e justificativa do tema desta dissertação, o levantamento da temática pesquisada, bem como o problema e os objetivos da pesquisa seguido

pelos procedimentos metodológicos. Apresentamos, ainda, a justificativa do nosso interesse por esse tema de pesquisa perpassando por uma breve introdução sobre o direito à educação infantil.

No Capítulo 2 tratamos do direito da criança e do acesso à educação, abordando antecedentes históricos, seguindo até a publicação da LDB em 1996. O texto está organizado em ordem cronológica e foi sistematizado em três períodos: primeiro período até 1930, quando a educação da criança esteve nas mãos de familiares e agregados, vivendo o período higienista; segundo período de 1930 a 1980, fase assistencialista, que mostra as mudanças da sociedade quando esta passa a pressionar o governo para assumir alguma responsabilidade com as crianças pequenas; e o terceiro período, após 1980, em que se identifica uma nova vertente para a educação infantil, embora, aos olhos do Estado, vista ainda como educação compensatória (preparação para o ensino fundamental). Um marco significativo desse período foi a promulgação da CF de 1988, que obriga os governos de Estado a oferecer educação infantil gratuita a todos, dando início à fase educacional.

No Capítulo 3 expomos sobre o neoliberalismo, sua origem e por onde esse movimento se espalhou até chegar no Brasil. A partir daí, surgem medidas para diminuir o papel do Estado, sendo transferidos serviços básicos que são de sua competência para o terceiro setor. Neste capítulo, também apresentamos uma organização da ordem cronológica, perpassando pelo período do FUNDEF e da LDB, até chegar no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) e o FUNDEB.

No Capítulo 4 expomos as leis que regulamentam essas parcerias e conceituamos os tipos de instituições que contratam com o Poder Público, apresentamos a caracterização da Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes e abordamos a educação no município de Presidente Prudente, desde o surgimento e a trajetória das parcerias na educação infantil, sua caracterização e o processo de escolarização das crianças prudentinas. Ainda nesta seção indicamos as nove escolas administradas por meio da gestão compartilhada e a data de inauguração de cada uma.

No Capítulo 5 expomos os resultados das pesquisas e as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes da pesquisa, dialogando com a literatura referente à dimensão pesquisada. Trazemos, também, as falas das participantes.

Todos esses elementos são seguidos pelas Considerações Finais, nas quais construímos uma síntese de todo trabalho realizado.

2 AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Importante estabelecermos que este capítulo será dividido em três partes, com a finalidade de contemplar o resgate histórico sobre o direito das crianças à educação, uma vez que, ao longo dos anos, elas foram tratadas sob diversas concepções, seja por parte do Estado seja por parte da sociedade.

A primeira parte deste capítulo compreende o período entre 1549 e 1930, quando não havia muitas iniciativas voltadas para a criança pequena. Esse período foi marcado pela fase higienista, em que os médicos atribuíam tantas mortes à falta de higiene com as crianças, criando espaços onde elas pudessem ser limpas e alimentadas. Houve também a implantação, nas instituições de assistência à saúde (santas casas), da roda dos expostos, onde as crianças eram deixadas pelas famílias que não tinham condições de criá-las.

A segunda parte se estende de 1930 a 1980, e é predominantemente assinalada pelo assistencialismo, ou seja, as crianças ficavam “guardadas” em determinados espaços para que as mães pudessem trabalhar, uma vez que, com a profissionalização das mulheres, elas não podiam mais ficar em casa exercendo apenas a função de cuidar dos filhos. Ao final desse período, na década de 1970, começam as discussões sobre a educação pedagógica da criança contrariamente à educação compensatória que vinha sendo praticada nessa década.

Dedicamos a terceira parte às políticas que despontaram a partir de 1980, quando surgiram os movimentos de profissionais da educação, críticos ao modelo assistencialista e compensatório e que passam a lutar por um novo modelo de educação para a infância, o que resulta na criação das instituições de educação infantil (KRAMER, 2006a) e na publicação da Constituição Federal, que trouxe a gratuidade da educação infantil como dever do Estado.

A preferência em escrever esse capítulo seguindo a ordem cronológica se deu na tentativa de facilitarmos o entendimento por parte do leitor em relação aos marcos históricos sobre os direitos da criança e a conquista da educação infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da história do Brasil. Tal periodização teve como inspiração o livro *A Política do pré-escolar no Brasil, a arte do disfarce*, com edição publicada em 2006, de Sonia Kramer, no qual é possível encontrar os fatos descritos em ordem cronológica e com periodização semelhante a que adotamos nesta dissertação.

2.1 Primeiro período: até 1930

Durante o período do Brasil colonial e anos após não haviam iniciativas voltadas ao cuidado e educação das crianças, desde então essa era uma tarefa da família sem preocupação por do Estado, muitas vezes assumidas por particulares e obras caritativas de cunho religioso.

As crianças que viviam na zona rural eram instruídas em casa, pela mãe. O pai trabalhava para a subsistência da família. Além disso, as mães nem sempre tinham muito conhecimento e precisavam se dedicar exclusivamente aos afazeres domésticos. Sendo assim, o conhecimento era passado de modo empírico e a criança pequena aprendia o trabalho ensinado pela família.

A partir do reinado de D. Pedro I, tem início a promulgação de leis com intuito de garantir a organização da nação, assim sendo, foi promulgada a Constituição de 1824, que consistia em um conjunto de leis máximas, discutidas em assembleia, com deputados e representantes das províncias. Tais leis se dividiam em duas partes, uma que tratava da defesa do Estado e do rei e outra que dizia respeito aos direitos do cidadão – aos direitos que o Estado se obrigava a garantir.

Entre os direitos que o Estado deveria prover estava a educação, no entanto, o índice de analfabetismo chegava a ser de 85% na época. Diante dessa situação, o artigo 179 da Constituição de 1824, estabelecia: “[...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824).

Percebemos, portanto, que apenas dois incisos tratam da educação, não sendo especificada a idade mínima e não havendo menção à sua gratuidade que, naquele tempo, ainda não era regulamentada por lei. Vale lembrar que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos, de modo que não podiam frequentar as aulas de instrução.

A única iniciativa voltada para as crianças recém-nascidas da época foi a “roda dos expostos”. A primeira roda dos expostos foi implantada em Salvador, em 1731, a segunda, no Rio de Janeiro, em 1738, e a última, em Recife. Era um mecanismo instalado na entrada de hospitais para que as pessoas pudessem deixar crianças enjeitadas pela família sem que fossem identificadas. Colocava-se o infante em uma espécie de portinhola giratória que, ao ser girada, possibilitava que um funcionário recolhesse a criança pelo lado de dentro do hospital. A finalidade da roda era reduzir o número de óbitos de crianças abandonadas nas ruas, nas florestas e em terrenos vazios.

A roda dos expostos, conforme expõe Aquino (2001), era de cunho religioso:

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava. (AQUINO, 2001, p. 31).

Mesmo com essa iniciativa, ainda era alto o número de crianças abandonadas e a crescente mortalidade infantil começou a preocupar os médicos higienistas, sobretudo o Barão de Lavradio, que atribuía essas mortes a duas causas: uma delas era que, geralmente, as crianças abandonadas eram amamentadas por escravas de aluguel, sendo que muitas eram filhas da relação entre homens brancos e mulheres negras ou índias, que ficavam demasiadamente expostas a doenças trazidas pelo homem branco; a outra causa era a falta de saneamento básico e de cuidados higiênicos com os recém-nascidos, assim, as crianças morriam por causa de problemas de saúde.

A política higienista foi uma corrente de pensamento que procurava dar atenção à saúde na tentativa de minimizar as doenças e a mortalidade entre as crianças, já que as doenças sobretudo se instalavam em famílias miseráveis, causando um mal-estar social. Pensada para ser uma prática civilizatória, a ideia era proporcionar espaços e políticas para que as crianças não fossem abandonadas por suas famílias, criando um modelo de uma educação que, na época, contemplaria questões sanitárias e de coletividade. O desejo era a criação de novos hábitos, especialmente para as famílias miseráveis sem condições de habitação, higiene, alimentação e saneamento básico.

Em virtude desses problemas, as crianças pobres raramente cresciam, as que conseguiam chegar aos sete anos idade eram encaminhadas para o mundo do trabalho, para aprender uma profissão, como de sapateiro, costureiro ou cabeleireiro, ou ainda atuavam no meio agrícola, já que, na época, muitas famílias residiam, ainda, na zona rural.

As crianças filhas da elite, por sua vez, eram tratadas de forma diferente, submetidas a uma agenda social, recebiam aulas de esgrima e de montaria, sendo permitido também que brincassem no tempo livre. Essas iniciativas partiam da família, sem intervenção do Estado que, nesse momento, não criara políticas públicas para a infância. Percebemos, nessa época, uma distinção social. Segundo Faria (1999, p. 66), “ao mesmo tempo em que a infância nasce com

a ascensão da sociedade burguesa, recebendo uma atenção completamente especial, seus limites nascem junto: na sociedade do trabalho, ninguém pode ficar à toa”, assim compreendemos que a criança não tinha direito de viver a infância, pois era colocada para trabalhar no período em que deveria se divertir, brincar e sorrir.

Nesse período, enquanto, de um lado, um grupo privado – formado por médicos e associações de damas beneficentes – praticava a filantropia, lutando pelos direitos civis das crianças; de outro, a Administração Pública não demonstrava qualquer interesse pelas condições das crianças pequenas.

Por conseguinte, o Decreto nº 5.532, publicado em 24 de janeiro de 1874 (BRASIL, 1874), cria as escolas de instrução primária para o atendimento de crianças de 6 a 12 anos de idade, por meio de ações isoladas. Uma dessas escolas, mantida pelo Estado e por benfeitores, foi destinada a ser o asilo de meninos desvalidos, recebendo crianças pobres e/ou encontradas vagando nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, bem como a prole de algumas famílias extremamente pobres que, sem condições de criar os filhos, procuravam o asilo para deixá-los. Nestes locais, os meninos eram instruídos e aprendiam um ofício. Os incorrigíveis eram expulsos.

Sobre tais instituições, Rizzini (2004, p. 168) afirma que:

A grande maioria [...] surgiu na segunda metade do século XIX. Eram projetos de origem governamental (provincial, algumas com incentivo do governo central), religiosa (ordens religiosas), particular (filantropos ou empresários) ou misto (particulares ou religiosas com subvenção governamental). A maior parte dos estabelecimentos era do tipo asilar, ou seja, composta por internatos onde o contato do interno com a sociedade e com a família era rigidamente controlado.

Após a criação dessas instituições, surge uma ínfima iniciativa voltada à criança pequena, que até então, tinha como instituição de apoio apenas a roda dos expostos. Percebendo-se a necessidade de haver um lugar onde essas crianças pudessem ser cuidadas e aderindo à ideia de Friedrich Froebel (1782-1852), Joaquim José Menezes Vieira cria, no Brasil, em 1875, o projeto jardim de crianças, que funcionava no Rio de Janeiro e ofertava ensino primário a crianças de 4 a 6 anos. Esta é considerada a primeira instituição pública de educação infantil brasileira. Contudo, mesmo em face de iniciativas como essa, o que se fazia pela infância ainda era muito pouco, haja vista o grande número de crianças que permaneciam fora das instituições.

Mediante as mudanças da sociedade ocorridas ao longo dos anos, tanto em âmbito econômico como social, o Brasil vivia o processo de mudança da atividade agrícola para a atividade comercial e a demanda de mão de obra qualificada cresceu, o que levou muitas mulheres a sair de casa para trabalhar. Diante disso, a fim de que se pudesse garantir a permanência das mães no trabalho, surge a necessidade de haver atendimento para um maior número de crianças. Tem-se, então, o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879), que instituiu a Reforma Leônício de Carvalho, ou “Reforma do Ensino Livre”, a qual determinou a criação de jardins de infância para o atendimento de crianças de três a sete anos, não incluindo, contudo, o recebimento de recursos, já que estes eram destinados apenas ao ensino secundário de 7 a 14 anos. Essas leis eram chamadas de letra morta, pois ao não prever recursos para sua efetivação, não saiam do papel.

Sem ter onde deixar os filhos pequenos para poderem trabalhar, as mães os levavam para as fábricas, ocorrendo assim muitos acidentes, o que inviabilizou, definitivamente, a permanência das crianças nesses locais. Em face desses problemas, alguns espaços começaram aparecer para “guardar” os menores, entretanto, essa não foi a melhor saída, já que era um espaço sem muita organização, conforme ilustra Rizzo (2003, p. 31):

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

Notadamente essa não foi uma solução para o atendimento das crianças, e a demanda por espaços adequados ainda persistia, de modo que os empresários reservaram lugares próprios para as crianças, onde poderiam ficar seguras e protegidas de acidentes com máquinas ou outras ferramentas usadas pelas mães no trabalho. Nesses locais, por serem de cunho higienista, os pequenos eram alimentados, higienizados e guardados, sem haver qualquer intenção de desenvolvimento do ponto de vista pedagógico, tampouco educacional. Esses espaços eram vistos como necessidade das mães em deixar as crianças seguras para poderem trabalhar.

Enquanto [...] as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde,

ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Didonet (2001) explicita bem esse período e as iniciativas para criança pequena à época, com extensas cargas de trabalho para as mães, esses espaços precisavam atender as crianças o dia todo de modo que ela fosse cuidada diferente dos espaços descritos por Rizzo (2003), já que a sociedade se demonstrava preocupada com o bem-estar das crianças.

No ano de 1889, Moncorvo Filho, também preocupado com a educação da infância, fundou o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil”, que funcionou em sua residência pelo período de dois anos e, posteriormente, foi transferido para um prédio alugado, atendendo sempre crianças com menos de 8 anos. Com essa iniciativa, o instituto cumpria um dever que foi negligenciado pelo Estado. Seus principais objetivos eram salvar a primeira infância, combater doenças que atingiam as crianças na época e estimular a criação de jardins de infância e de creches, bem como de maternidades para o acolhimento de mães nos últimos meses de gravidez.

O instituto tinha caráter assistencial, não divergindo dos anteriores, era dirigido tão somente à saúde infantil. Moncorvo Filho entendia que as crianças maltratadas eram aquelas afetadas psicologicamente e que não recebiam os devidos cuidados dos pais. Muitas vezes essas crianças eram adotadas informalmente por famílias com melhores condições em razão de problemas como desnutrição, conflitos familiares e violência doméstica.

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

Ao serem atendidas nessas instituições ou adotadas por outras famílias, as crianças adquiriam condições sociais e de saúde para chegar à juventude e cuidar de suas necessidades básicas, já que o Estado em seu papel omissor não lançava políticas públicas para melhorar as estruturas sociais.

Inspirada na Constituição dos Estados Unidos, tem-se, em 1891, a publicação da Constituição Republicana do País, promulgada 3 anos após o fim da escravidão. As tarefas de criar e de custear a educação são, então, transferidas para o Estado, havendo, contudo, um

silenciamento quanto à sua gratuidade, de forma que, em razão da escassez de recursos, tal encargo acaba ficando para os municípios, que por sua vez arrecadavam menos impostos.

Desse modo, é possível apreender que a educação das crianças esteve por séculos sob a responsabilidade das famílias e dos agregados. Como vimos, as ações estatais voltadas para as crianças eram apenas de cuidado e higienização, quando aconteciam. Assim, as crianças pequenas iam convivendo com os adultos próximos, assimilando os bons modos e os costumes da época.

No ano de 1909 é criado, no Rio de Janeiro, o Jardim de Infância Campos Sales, que cuidava de meninos e meninas de 4 a 7 anos de idade. Para a sua inauguração, contribuíram pessoas com vínculos políticos, professores e algumas crianças, entre outras personalidades. Estima-se que todas as camadas da sociedade e até estrangeiros tenham frequentando o Jardim Campos Sales.

Além do Campos Sales, outros jardins de infância foram criados, conforme explicita Oliveira (2002, p. 93): “Em 1862, Emilia Erichsen criava um primeiro Jardim de Infância em Castro, Paraná. [...] em 1909, o Jardim de Infância Campos Sales; em 1910, o Jardim de Infância Marechal Hermes e, em 1922, o Jardim de Infância Barbosa Otoni, os três últimos no Rio de Janeiro”.

A criação desses jardins de infância não foi suficiente para atender à demanda, já que foram iniciativas espaçadas e isoladas, nota-se que as quatro instituições foram criadas em um período de 60 anos, continuando assim as crianças ignoradas por parte do Estado, sem políticas efetivas que abrangessem todas as crianças em instituições que contemplem a especificidade da infância.

Considerando o exposto, é evidente que as instituições brasileiras de educação infantil formais começaram a atuar tardiamente, ficando atrás de países europeus que, já no século XVIII, dispunham de creches para crianças com idade entre 0 e 3 anos, uma faixa etária discriminada e esquecida pelos governantes brasileiros, pois, no país, ainda que houvesse iniciativas voltadas para a criança pequena, elas não eram suficientes, nem garantidas pelo Estado. Além disso, as poucas instituições que atendiam essa faixa etária não davam conta da grande demanda.

Em meio às iniciativas e ideias desconstruídas, mais uma instituição é criada em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, que foi reconhecido como de utilidade pública no ano seguinte. Essa instituição foi mantida por doações desde sua criação, mas deveria ser de responsabilidade do Estado, cuidava apenas de uma pequena parcela dos infantes brasileiros e

tinha como finalidade fazer um histórico da criança e da infância, estimular o auxílio a mulheres grávidas e a crianças pobres e fomentar a criação de leis de amparo a crianças brasileiras.

O fato de a instituição citada ter sido mantida com recursos particulares mostra, mais uma vez, a inércia do Estado em relação ao cuidado com a criança. Nesse sentido, desde o início histórico do país, a infância vem sendo cuidada por grupos filantrópicos da sociedade que se solidarizavam com a causa dos pequenos, sempre com cuidados de caráter higienista.

A criação e reconhecimento do Departamento da Criança no Brasil (1919) trouxe uma iniciativa de cunho nacional no atendimento à criança, ainda que fosse de caráter higienista e assistencialista às famílias. Começava, naquele momento, mais uma iniciativa no atendimento das crianças, conforme as palavras de Kramer (2006a, p. 53), “[...] as autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento”.

Com as mudanças nos padrões sociais, a estrutura das famílias foi se modificando e agora as mães passaram a deixar as crianças em internatos e orfanatos. Diante dessa realidade, o governo criou programas chamados de “individual assistencialista”, estimulando funcionários de instituições a ajudar famílias pobres a não se desfazerem de seus filhos. Essas instituições ajudavam as crianças e suas famílias, atendiam-nas pelo período necessário sem que as mães precisassem abandonar suas crianças. Vejamos:

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN JR., 1998, p. 78).

Em prol de mudanças no modelo de proteção da primeira infância, surgem duas frentes: de um lado, a classe operária reivindica mais lugares para deixar as crianças, os espaços já existentes eram insuficientes; de outro, o Estado passa a olhar de forma diferente para a questão. Isso levou o Departamento da Criança no Brasil a organizar o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, no Rio de Janeiro, concomitantemente às comemorações do Centenário da Independência de 1922. Tal data marcou uma mudança no modo de ver a criança.

O Congresso, à época, tinha o objetivo de discutir a proteção da criança e os congressistas viam, no atendimento a essa faixa etária, uma forma de mudar a sociedade. Nas apresentações dos trabalhos foram abordados assuntos como saúde e higiene da criança, bem

como educação física, inspeção e assistência médica hospitalar, sendo defendido que a criança deveria ser vista por todos os ângulos: social, médico, pedagógico e higiênico.

Nesse tempo, tem-se a defesa da educação como possibilidade de ascensão social e como direito, pois acreditava-se que, entrando em contato com a educação desde pequena, a criança poderia adquirir hábitos de higiene, de limpeza e de cuidados sociais, o que diminuiria os índices de mortalidade infantil e erradicaria as suas causas.

À medida que a urbanização e industrialização foram acontecendo, verificou-se que a cidade não estava devidamente preparada para uma grande demanda de saneamento básico e de infraestrutura, tampouco de moradia e cuidado no atendimento a crianças de 0 a 6 anos, o que resultou, novamente, no aumento do número de famílias e crianças desassistidas mostrando que ainda havia um longo caminho a ser percorrido pelo Estado.

2.2 Segundo período: de 1930 a 1980

Após a queda da República Velha, a sociedade sofre modificações que provocam transformações nas relações de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade. As mudanças políticas e econômicas fizeram parte desse processo e esse período se estendeu até a década de 1980, aproximadamente.

Até então, a educação era mantida por atores sociais não ligados ao governo e que, durante o Congresso Brasileiro, pressionaram o Estado para que ele assumisse alguma posição em relação às crianças, de forma que uma nova etapa se inaugura com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, que ficou sob a direção do ministro Francisco Campos. Durante o governo provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos propõe a reforma do ensino secundário, para que as escolas pudessem se equiparar ao Colégio Federal Pedro II. Em 1932 é criado o Conselho Nacional da Educação, entidade governamental que dava assessoria ao ministro.

A Reforma Francisco Campos, trazida pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), de caráter educacional, ocorreu em todo o território nacional, no início da Era Vargas, sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Foi uma reforma muito significativa para o ensino primário e normal, pois o ensino foi dividido em ciclos, para melhor organização, tendo sido definido, também, um currículo seriado e a frequência obrigatória, já que, em virtude do advento da industrialização e do crescimento econômico, cresceu a exigência por mão de obra qualificada. Tal reforma foi baseada no modelo Escola Nova, já existente em outros países.

Nesse contexto, é possível notar o caráter educativo da reforma, sobretudo quando se leva em conta a exposição de Campos (1930, p. 14):

Para ser educativa, deve estar em continuidade com a vida social, de que se constitui em prolongamento e dependência, pois se destina a transmitir pela educação os processos sociais em uso; mas, a escola, como instrumento educativo, não se limita apenas à transmissão passiva, senão que transmite corrigindo, rectificando, aperfeiçoando e melhorando, de onde a sua influência sobre a sociedade, cujas tendências e aspirações inculca às crianças não sob a forma vaga e impalpável do ideal, senão sob a forma de hábitos, costumes, regras de vida e disciplina da inteligência e da vontade.

Ainda no ano de 1932 é assinado, no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, modelo que já havia sido difundido em outros países. Nesse modelo, a proposta foi melhorar a educação do país e possibilitar que ela servisse aos interesses do indivíduo, uma vez que, em sua estrutura, abarcava um ideal humano de solidariedade, de serviço social e de cooperação. Nesse sentido, a “Escola Nova” cresceu no Brasil, trazendo mudanças para as bases ideológicas do tradicional método de ensino, pois esse movimento defendia que o ensino deveria ser pautado nas vivências do aluno e ocorrer com base em seus interesses e seus questionamentos, colocando, dessa maneira, o estudante como centro da aprendizagem.

Anísio Teixeira foi um dos mais importantes escolanovistas a defender a reforma do sistema de ensino público, pois, reconhecendo que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, conseguiu provocar mudanças nas escolas da Bahia e do Rio de Janeiro. Tal movimento se estendeu até por volta de 1960. Contudo, na década de 70, com a Ditadura Militar, tem-se um declínio e muitos retrocessos na educação, levando-se em conta a implantação do ensino tecnicista nesse período.

Importante mencionarmos a publicação, em 1934, de mais uma Constituição, sendo ampliada as ações da União quanto a uma nova educação. O novo texto constitucional foi, na época, tido como um grande avanço. Tal Constituição Federal tinha vários artigos dedicados à educação, a qual, a partir de então, passa a ser vista como uma responsabilidade exclusiva do Estado.

Destacamos, aqui, o artigo 149, referente aos direitos e deveres:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

A educação como direito de todos possibilitou as matrículas das crianças nas escolas criadas para as famílias comprovadamente carentes, que não tinham condições de custear um ensino particular, nota-se que a constituição divide a responsabilidade da educação entre a família e poder público.

Os avanços legais subsidiaram mudanças educacionais, por isso, um ano mais tarde, ou seja, em 1935, Mário de Andrade cria os parques infantis, os quais, nas palavras de Faria e Mello (1995), são a raiz da rede de educação infantil paulistana. Em 1935, quando foram inaugurados, os parques infantis de São Paulo recebiam crianças filhas de operárias com idades entre 3 e 12 anos, praticando uma educação por meio da qual as crianças tinham a oportunidade de brincar, de serem cuidadas e de explorar a natureza. Sob a direção de Mário de Andrade, as crianças ainda participavam de vivências e de jogos, como parte do aprendizado e do cuidado. Esses parques, na década de 40, espalharam-se pelo país.

Laureano (2017, p. 17) discorre sobre a multiplicação dos parques infantis:

Sob a égide de uma cidade em pleno crescimento urbano, o parque infantil deu materialidade a um projeto de recreação dirigida à população infantil residente nos bairros de trabalhadores operários. Juntamente desse propósito, Mário de Andrade, ao organizar o Departamento de Cultura, e, a partir dele, no intuito conceber e construir novos parques infantis, também idealizou que eles fossem lugar para que as crianças manifestassem a cultura por meio das brincadeiras e jogos infantis. Tomados pelo poder público estadual e federal como experiência bem-sucedida, os parques infantis disseminaram-se para o interior do estado. É nesse movimento que a cidade de Campinas inaugura seu primeiro parque infantil no ano de 1940, e chega a 22 unidades, em 1980.

Esses parques infantis criados pelo poder público foram se disseminando pelo Estado com a prerrogativa de uma transição da fase higienista para a educação como política assistencialista. Cabe notar que o parque era dirigido às crianças moradoras de bairros de operários, desse modo esse assistencialismo vem acompanhado da submissão dos mais pobres ao Estado, criando uma relação de dependência ao transmitir a ideia de que a garantia da creche para a população é um benefício oferecido pelo Estado e não um direito das crianças, esse atendimento não tem a pretensão de mudanças sociais, já que seu oferecimento não conta com muitos investimentos. As discussões sobre atender a infância que, neste momento se torna mais forte, reforça a ideia de deixar para trás o higienismo, no entanto o pedagógico ainda não se encontrava em pauta.

Em novembro de 1937, quando se inicia uma nova era no governo Vargas, no dia 10 de novembro, mais uma Constituição é outorgada, conhecida, também, como “Polaca”, por ser

extremamente autoritária e conceder muitos poderes ao governo. Tal Constituição eliminou muitas estratégias do movimento renovador e centralizou na União a criação das bases da educação nacional, determinando que pais com melhores condições contribuíssem com a caixa escolar para ajudar na manutenção dos estudos daqueles com menos condições, ou seja, mais uma vez a educação, que seria dever do Estado, é incumbida à sociedade havendo uma tensão permanente em relação a discussão do Estado como responsável pelas crianças. Vale ressaltar que a referida Carta, em nenhum artigo, fez menção à contratação de professores e ao investimento em educação pelos estados e municípios.

Notamos que as ações aconteceram de maneira isolada e que o foco das políticas foi sempre o ensino primário, uma vez que as crianças atendidas eram, em todo caso, maiores de 3 anos. Não ignorando algumas iniciativas, como o fato de as creches populares de montadoras, mantidas por instituições filantrópicas, atenderem a crianças de 2 anos, filhas de funcionárias, é necessário colocar em evidência a ausência de iniciativas voltadas para todas as crianças da sociedade brasileira ao longo da história.

A instrução das crianças começa a tomar maiores proporções à medida que o tempo passa e conforme os pais vão sendo responsabilizados e punidos, caso não cumpram com esse dever. A esse respeito, o Código Penal de 1940, em seu artigo 246, informa: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar. Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa” (BRASIL, 1940). O artigo se refere à instrução das primeiras letras já que a educação infantil ainda não existia.

Nessa década, surgem questionamentos e uma discussão entre a família e o Estado sobre quem deve prover a educação da criança, já que a educação precisa atender a todas as camadas da sociedade, garantindo a todos o acesso a uma educação formal. Além do mais, em torno disso existia ainda outra discussão, referente ao papel da mulher trabalhadora, sendo questionado se ela deveria ficar em casa, cuidando da educação dos filhos, ou se ela poderia deixá-los na creche, agindo em favor do seu próprio sustento e dos demais da casa. Sobre as instituições de atendimento, Correa (2007, p. 13) explicita:

Pode-se afirmar inicialmente que o que há em comum entre as diferentes instituições de atendimento à criança de zero a seis anos de idade ao longo da história educacional brasileira é o fato de que, de um modo geral, os serviços prestados variaram sempre entre o péssimo e o precário quando destinados à população de mais baixa renda.

Verificamos, em virtude do resgate histórico, que a tendência do Estado sempre foi a de se eximir de suas responsabilidades para com a educação, de modo que os grupos filantrópicos e as empresas que criaram creches para os filhos das trabalhadoras não conseguissem oferecer educação de qualidade.

O Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde, surgiu em 1940, com o intuito de articular atividades que protejam a infância, a maternidade e a adolescência. Nas palavras de Kramer (2006a), nesse mesmo contexto, desponta também, no ano de 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que trabalhava combinado com o Juízo de menores, atendendo menores de 18 anos abandonados e marginais. Esse serviço tinha o propósito de formar bons e sinceros brasileiros para servir ao interesse da nação, de modo que, ao completarem 18 anos de idade, eram encaminhados para o Exército, para as Forças Armadas ou para a Aeronáutica. Nessa época, existiam as aulas de ensino Patriota, as quais tinham o compromisso de desenvolver, nos jovens, a consciência patriota. Contudo, como poucos programas de assistência desse período obtiveram sucesso, o SAM também não conseguiu garantir a efetividade do seu trabalho e sua extinção foi oficialmente proposta em 1964.

Em resposta ao auxílio a pais que saíram do país para lutar na Segunda Guerra Mundial, foi criada mais uma instituição de amparo às crianças – a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Em relação a esse acontecimento, Sposati (2007, p. 20) explica que: “Em outubro de 1942 a LBA se torna uma sociedade civil de finalidades não econômicas, voltadas para congregar as organizações de boa vontade. Aqui a assistência social como ação social é ato de vontade e não direito de cidadania”.

Nesse contexto, a LBA se constituiu, no Brasil, como um órgão de assistência pública, decorrente do projeto criado pela primeira dama Darcy Vargas e comandado pelas próximas primeiras damas. Funcionava dando suporte à família de soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. A LBA operou em todo o território nacional, cuidando da educação de crianças pequenas, travando embates sociais e políticos em sua defesa e preparando mulheres e crianças para colaborar com essa tarefa. Além disso, apoiou também o projeto da sopa escolar, que visou combater a desnutrição infantil, e atuou no acompanhamento de mães e de bebês recém-nascidos.

A educação infantil recebeu também influência do empresariado com a aprovação e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), vigentes após a publicação do Decreto-lei nº 5.452, em 1943 (BRASIL, 1943). A CLT buscou assegurar que as empresas providenciassem creches e oferecessem assistência a filhos de funcionárias em situação de amamentação. Segundo consta em seu artigo 389:

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. (BRASIL, 1943).

Ainda sobre as creches criadas pelas fábricas:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

As creches, nesse momento, operavam como um local onde crianças eram deixadas enquanto as mães ajudavam a girar a engrenagem do capitalismo. Tais espaços não foram criados em consideração ao cuidado e à educação da criança, mas em virtude do resultado produtivo que as mães seriam capazes de proporcionar caso não precisassem mais se preocupar com o filho que ficou na creche da fábrica. Percebemos, aqui, a forte presença de convênios, de modo que a demanda fosse devidamente atendida e que as iniciativas fossem mantidas. Mais uma vez deparamo-nos com a inexistência do direito da criança, considerando que as empresas descumpridoras da determinação não eram penalizadas (FONSECA, 1998).

No entanto, a Constituição de 1946 vinculou parte dos recursos da União à educação, tal obrigatoriedade estava presente em seu artigo 169. Nesse sentido, estabeleceu-se que: “Anualmente, a união aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946). Defendia-se, por conseguinte, que a educação era direito de todos e que seria dada no lar e na escola, de modo que o ensino particular ficaria a cargo da livre iniciativa privada. Entretanto, o texto não fazia menção à educação de crianças com idade entre 0 e 3 anos, um grupo que já vinha sendo esquecido há muito tempo pelas legislações vigentes.

A Organização Mundial Educação Pré-Escolar (OMEP) é uma organização não governamental vinculada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada, em 1948, por membros da sociedade civil que atuavam no combate às injustiças sociais e tentavam conscientizar as pessoas sobre a importância da infância e a importância da criança na qualidade de ser histórico de direitos sociais. A OMEP tinha objetivos claros de proteção à criança, entre eles: buscar proporcionar melhores condições de vida para as crianças, para que pudessem crescer no seio familiar, e melhorar a educação infantil por todo o mundo, além do foco no cuidado daquelas que, tendo sido vítimas da guerra, ficaram com alguma sequela.

As ações de atendimento à criança aconteciam de forma isolada, praticadas por um pequeno grupo de pessoas, geralmente com perspectiva religiosa caritativa, ou pragmática, como no caso das empresas, não resolvendo amplamente o problema. Nesse contexto, entre as tentativas, destacamos a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946, que tinha por objetivo proteger todas as crianças e adolescentes do mundo no pós-Segunda Guerra Mundial, direcionando os seus serviços para as necessidades básicas dos pequenos e desenvolvendo um trabalho caritativo e filantrópico, mais uma vez sem preocupação educacional e pedagógica. Posteriormente a esse período, o UNICEF passou a trabalhar pelos direitos das crianças e dos adolescentes, de atendimento à infância, atuando no auxílio a crianças de baixa renda, fomentando campanhas de aleitamento materno e de vacinação para reduzir a mortalidade infantil.

O UNICEF – subordinado à Organização das Nações Unidas (ONU) – buscou estratégias para o Estado entender e assumir sua responsabilidade com a criança, provendo seus direitos por meio de políticas públicas efetivas e garantia de direitos civis, tanto das crianças quanto das famílias. A entidade defendia que o financiamento fosse público e suficiente para atender toda a demanda dessa faixa etária.

A ONU foi responsável pela criação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 26, postula:

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. [...]

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos. (ONU, 1948, p. 14).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza o direito à educação nos diferentes níveis, recomenda a sua gratuidade, considerando sempre o respeito aos diferentes grupos e defendendo que os pais têm direito, também, ao tipo de educação ofertada ao filho.

Em 1959, a ONU também criou a Declaração dos Direitos da Criança, um documento que promove e fomenta o direito das crianças e traz, em seu princípio VII, uma ideia interessante acerca da evolução da educação infantil, definindo o direito de toda criança à educação gratuita e ao lazer:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1959).

Quando a declaração menciona sobre ser um membro útil à sociedade, torna-se complicada a interpretação do item supracitado. Por um lado, parece que as crianças educadas têm a missão de fazer uma sociedade melhor ou estão sendo preparadas para exploração social em forma de trabalho, tornando-se uma responsabilidade grande para os pequenos. Por outro lado, ao tratar da igualdade de oportunidades e da sua individualidade, o item aponta muito para o que a educação, até então, não tem feito, abrindo uma porta para novas mudanças, de modo que todas as crianças possam ser contempladas nas etapas elementares, ou seja, nos primeiros anos de escolarização.

Com muitas lacunas nessa etapa da educação, a distribuição dos recursos federais para o atendimento das crianças era escassa e a maioria deles era destinado a programas de saúde e de assistência social, ficando, assim, cada vez mais difícil a atuação do Departamento da Criança no Brasil, uma vez que a manutenção do projeto envolvia um gasto considerável.

Na década de 60, as ações do Departamento Nacional da Criança começam a cair e tudo o que vinha sendo construído é dividido entre outros órgãos, sendo um deles o Ministério da Saúde. O que ficou do departamento da criança foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, cuja finalidade era reduzir os números de mortalidade infantil.

Em contrapartida, a pressão da sociedade civil sobre o Estado resultou nas primeiras preocupações com as questões pedagógicas, de forma isolada. Ainda que tardiamente, considerando o histórico de não atendimento às crianças, foi publicada, em 1961, a Lei

nº 4.024 (BRASIL, 1961) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que citou as crianças menores de 7 anos na organização do ensino:

- Educação pré-primária destinada aos menores de sete anos e ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. (Art. 23).
- Ensino primário, de matrícula e frequência obrigatórias a partir dos sete anos de idade, com no mínimo quatro anos de duração, podendo ser organizadas classes especiais ou cursos supletivos para os que o iniciavam com atraso (Art. 26 e 27). (BRASIL, 1961).

O texto menciona, ainda, a obrigatoriedade de toda criança entrar na escola aos 7 anos, e, para os indivíduos acima dessa idade, que não puderam estudar no tempo certo, foi criado o supletivo. Para os menores de 7 anos, instituiu-se o pré-primário, o qual poderia ser ministrado em escolas maternais e em jardins de infância. Vale destacarmos que, mais uma vez, a educação de crianças com idade entre 0 e 3 anos não é claramente abordada na lei, pois o termo “menores de 7 anos” deixa indefinida a pertinência e a necessidade da educação da primeira infância.

Na década de 70, alguns jardins de infância já existentes começam a adotar a denominação Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que é usada até hoje por muitos municípios. Essas escolas eram espaços de preparação para o ensino fundamental dando início a uma educação compensatória. Tinham por princípio sanar a defasagem de conhecimentos de crianças mais pobres. As mais abastadas, por sua vez, como eram submetidas a uma agenda social, tinham muitas vivências em seus ciclos familiares e nos lugares que frequentavam, de modo que até as suas escolas eram diferenciadas. Como afirma Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002, p. 110):

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para as crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média.

No início do ano de 1971, é publicada a Lei nº 5.692, que assenta as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º grau, contendo dois artigos que, segundo a análise de Fonseca (1998, p. 220), tratam da educação pré-escolar de forma genérica.

No segundo parágrafo do art. 19 da referida lei, consta: “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Faz-se pertinente, também, o texto do artigo 61: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971).

Na leitura dos dois trechos da Lei nº 5.692, percebe-se o descompromisso do Estado com o direito da educação infantil. No primeiro trecho, há palavras como “velar e estimular”, dando a ideia de que o Estado não iria assumir esse papel, e sim estimular alguém a assumir. Tal mecanismo de incentivo à criação de creches por empresas foi empregado fortemente pelo Poder Público por muitos anos, seguindo a linha da terceirização da educação infantil. Nesse viés de pensamento, as leis trabalhistas e educacionais se fundem (FONSECA, 1998) para cuidar da criança, ao passo que o direito a uma educação de qualidade deveria ser assegurado apenas pelo governo.

Após essas décadas, muitos movimentos civis organizados, que desenvolviam ações voltadas para a infância, começam a exercer maior pressão sobre o Estado, objetivando, com isso, forçar o Poder Público ao oferecimento de vagas para todas as crianças. Para resolver a situação era preciso aumentar o número de vagas, e o governo não dispunha de estrutura para atender toda a população, contemplando apenas uma pequena parte da educação pré-primária do país.

Com a ajuda de mães voluntárias surge o Projeto Casulo, uma iniciativa barata, que consistia na oferta de abrigo a uma grande quantidade de crianças necessitadas. Nesse projeto, a preocupação com a educação e a qualidade era mínima, apesar da existência de professores nos agrupamentos, a proporção era um professor e uma mãe monitora para cada 70 crianças.

Em 1972, é fundado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), vinculado ao Ministério da Saúde, instituído com o objetivo de criar programas de assistência alimentar para os estudantes de 1º grau e para crianças de até 6 anos, dando enfoque especial à população de baixa renda. Com recursos do INAN eram comprados e distribuídos produtos – arroz, açúcar, fubá e farinha de mandioca – a mulheres grávidas ou com bebês de 6 meses a 7 anos de idade.

No ano de 1975, o Ministério da Educação e Cultura criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar com o intuito de estimular os Estados a criar a sua própria coordenação para ajudar as pré-escolas. Esse departamento administrava as atividades relativas à educação infantil, organizando as ações municipais e estaduais ligadas a essa área.

2.3 Terceiro período: após 1980

No início da década de 1980, a educação compensatória continua a ser exercida na educação pré-primária, tendo papel de preparação para o ensino primário, atual ensino fundamental, justificando esse ensino pelos altos índices de reprovação nos primeiros anos escolares. Essa espécie de compensação foi seriamente criticada pelo meio acadêmico e resultou em uma discussão sobre o caráter pedagógico da instituição de 0 a 6 anos, demonstrando a necessidade de a educação infantil ultrapassar o viés assistencialista pelo qual vinha sendo tratada ao longo dos anos.

Dessa maneira, surge um dualismo na educação infantil, como o prenúncio de uma nova época, ou seja, o ensino no pré-primário e o acolhimento nas creches e instituições começa a oscilar entre assistencial e educacional, ora pendendo para um lado, ora para outro. Começou perceber a necessidade de elas receberem alguma instrução que não fosse meramente preparativa para os próximos graus escolares, ou limitada a ensinamentos de higiene e de alimentação levando os responsáveis a pensarem em práticas pedagógicas.

A discussão sobre o papel da educação infantil continua, até que estudiosos e a sociedade civil começam a defender o caráter educacional ou pedagógico do atendimento às crianças. Sustentavam a ideia de que era preciso romper com o modelo voltado para os pobres, chamado de pedagogia da submissão ou do assistencialismo, pois era necessário construir um padrão educacional por meio do qual as crianças pudessem se desenvolver de forma plena e saudável. Nessa linha de pensamento, com base no percurso histórico traçado aqui, entendemos que a educação infantil e a criança devem ser valorizadas, havendo leis que garantam efetivamente os seus direitos e os de sua família. É evidente que o trabalho com crianças deve pertencer à pasta da Educação e os profissionais que atuam nesses espaços necessitam ter formação adequada.

À medida que os cursos elementares foram sendo regularizados pelas constituições, começaram a surgir os interesses pela profissionalização do professor, dando, assim, sequência aos movimentos de busca por mudanças na escola pública, para que a educação infantil fosse desvinculada da pasta da assistência social e ocupasse a pasta da educação.

Fonseca (1998, p. 210) esclarece que as instituições que atendem crianças já receberam vários nomes:

Durante muitos anos empregaram-se vários termos para designar as instituições encarregadas de prestar atendimento a crianças antes de seu

ingresso na escola, sendo mais comuns: educação pré-escolar, pré-escola, pré-primário, centro pré-escolar, escola maternal, jardim-de-infância, parque infantil, creche infantil e educação infantil. (FONSECA, 1998, p. 210).

No que diz respeito às denominações dadas às escolas reservadas à primeira infância, algumas instituições usam a palavra creche, originária do francês *crèche*, que significa manjedoura, ou seja, lugar de bebês. Outras instituições optam pela EMEI, havendo, ainda, algumas prefeituras que chamam tais espaços apenas de escola.

Vale lembrarmos que todos esses fatos são partes essenciais da evolução da educação infantil, que saiu da invisibilidade e chegou à visibilidade com a Constituição de 1988. Assim desponta um novo tempo para a educação infantil trazendo a gratuidade do ensino. É importante enfatizar que esse dispositivo legal colocou a criança como um sujeito de direito. A creche passa, desse modo, a ser entendida como um espaço de desenvolvimento social de direito público da criança e como dever do Estado, conforme assevera Fonseca (1998, p. 199):

O movimento em favor da educação infantil no Brasil adquiriu maior força na luta pela democratização do País. Por ocasião da Constituinte encarregada de elaborar a Constituição, que foi aprovada em 5 de outubro de 1988, houve muitos debates e manifestações reivindicando a inclusão da pré-escola como direito. Valeu o esforço, pois a Constituição atual reconhece como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas.

Esses deveres constam do texto constitucional, artigo 208 da CF/1988, em relação à educação:

I - educação básica obrigatória⁶ e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

II - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988).

⁶ A partir da emenda constitucional 59/2009 a pré-escola passa ser etapa obrigatória da educação básica. Até então apenas o ensino fundamental era considerado obrigatório.

A CF/1988 reconhece a educação infantil como direito público e subjetivo, ou seja, próprio de cada um. No entanto, a educação de 0 a 3 anos não é especificada como etapa obrigatória, reforçando a lacuna existente sobre a garantia da vaga dessa faixa etária, por esse motivo as lutas por parte da sociedade continuaram.

O artigo 227 da CF trata do dever da família, da sociedade e do Estado no que diz respeito à proteção e aos cuidados relativos ao desenvolvimento pleno da criança.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Após 1988, notamos que a criança passa a ser vista como um sujeito detentor de direitos, contudo, esse direito deve ser assegurado pela família, matriculando os filhos na escola, e com a colaboração do Estado e da sociedade para assegurar os outros direitos previstos na lei visando ao seu pleno desenvolvimento.

Conforme destaca Campos (2013), os movimentos sociais foram muito importantes para que a educação infantil viesse a ser assegurada em lei.

Foi a articulação desses atores sociais, reforçada por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola. (CAMPOS, 2013, p. 31).

A garantia da creche e pré-escola foi resultado das lutas da sociedade e, a partir dessa garantia, continuam os movimentos pela educação de qualidade e que atenda todas as crianças, instituindo programas necessários à efetivação desse direito.

Ainda em relação aos avanços trazidos pela Constituição Federal de 1988, destacamos trechos dos artigos 211 e 213, que tratam do regime de cooperação entre os entes federados:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

[...]

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

[...]

Art. 213. 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, diante da obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos e da oferta de creche para crianças de 0 a 3 anos, somente as vagas das escolas públicas não dão conta de suprir toda a demanda social. Desse modo, a CF/1988 assegura que uma parte pode ser destinada a entidades filantrópicas, as quais sempre atuaram no âmbito da educação infantil, porém, no início, esse trabalho dependia de doações de populares.

Campos (1998, p. 35) elucida:

As mudanças na legislação que incidem sobre a educação, desde a promulgação da nova Constituição em 1988, a qual marcou o final do regime militar instaurado em 1964, representaram, para a educação infantil, a conquista de uma legitimidade legal obtida com atraso em relação à situação de fato existente.

Várias mudanças ocorreram em favor do redimensionamento da creche de viés assistencialista, com vistas a uma creche educativa, de perspectiva pedagógica, entretanto esse direito demorou muito a ser garantido. É possível perceber que a creche surge em razão da necessidade de cuidado com a criança mais pobre, que precisava de um espaço para ser alimentada e banhada; e da necessidade dos pais de ter um lugar para deixar seus filhos para trabalhar. Tais demandas se tornaram urgentes, exigindo novas políticas para esses espaços, uma vez que a mera aglomeração de crianças não era algo efetivo para seu desenvolvimento.

A publicação da LDB nº 9.394/96 foi um marco de extrema importância na educação infantil, após a CF/1988, a lei trouxe regulamentação das creches e pré-escolas garantindo o oferecimento pela pasta da educação conforme versa o artigo 89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996a). Os estados e municípios tiveram um período de 3 anos para se adequarem ao que a lei previa, oferecendo as vagas nas creches e pré-escolas em caráter educacional.

No artigo 30, a lei assegura o oferecimento da educação em instituições de ensino:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

(BRASIL, 1996a).

Essa regularização da educação infantil mostra o quão importante essa etapa de desenvolvimento se torna na vida da criança, constituindo-se alicerce para seu desenvolvimento integral, complementando a ação da família. Apesar da regulamentação, ainda existe a escassez de vagas na faixa de 0 a 3 anos, provocando um abismo entre o direito e a garantia dele.

Para concluir, transcrevemos as palavras de Oliveira (2001, p. 15) sobre a importância da educação:

Ao longo dos últimos séculos, a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania. O direito a educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS LDB/96: PROBLEMAS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Para pensarmos a educação no Brasil e a questão dos conveniamentos na Educação Infantil é necessário fazermos um resgate histórico. Trataremos este capítulo como uma linha do tempo que abordará desde o Neoliberalismo, abrindo margem para o Estado mínimo, sua expansão, chegada à América Latina e ao Brasil. Em nosso país, esse modelo de Estado teve seu início no governo de Fernando Collor de Melo (FCM) (1990-1992) e foi continuamente implementado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seu primeiro mandato (1995-1998).

Na sequência abordaremos questões ligadas ao FUNDEF, em seguida trataremos de Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101 de 04 maio de 2000, que trata dos recursos públicos e sua limitação de gastos.

Importante lembrar do Plano Nacional de Educação que foi instituído pela lei nº 10.172/2001 e suas contribuições para a educação básica.

Discutiremos, também, sobre o PROINFÂNCIA, que é uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instituído no governo Lula (2007-2010), bem como trataremos do vigente plano Nacional da Educação, instituído pela lei nº 13.005/2014.

Finalizando o capítulo atual, abordaremos a qualidade na educação infantil pelos documentos oficiais, acompanhada de uma contextualização envolvendo o planejamento no âmbito escolar.

3.1 O movimento do Neoliberalismo

Sobre a origem do Neoliberalismo, Anderson (1995, p. 9) explica que “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista de bem-estar”. Contudo, sua forte implantação ocorreu na década de 70, após uma grande crise econômica que provocou baixas taxas e elevados índices de inflação, algumas razões são atribuídas a essa recessão, tais como: o poder excessivo dos sindicatos e o movimento operário que fez pressão sobre os salários para que o Estado aumentasse o valor destinado aos gastos sociais (ANDERSON, 1995). Nessa lógica neoliberal quem dita às regras é o capitalismo, o controle do capital fica nas mãos das indústrias, o Estado se apequena, diminuindo seu endividamento e suas obrigações, tendo como objetivo fazer a economia girar sobre o livre mercado.

Desde então essa lógica começa se espalhar por diversos países chegando à América Latina e ao Brasil, como consequência, nos países desenvolvidos se instala um quadro de desigualdades sociais e nos países subdesenvolvidos esse quadro de desigualdades, que já existia, piora, dando margem ao aumento do setor informal. Seguindo uma linha do tempo sobre o tema, trazemos o levantamento de alguns fatos que marcaram o neoliberalismo em ordem cronológica: em 1979, Margaret Thatcher assume o regime da Inglaterra, país capitalista, interessado, publicamente, em colocar na prática o regime neoliberal; no próximo ano, em 1980, Reagan assume a presidência dos Estados Unidos; logo em 1982, na Alemanha, Kohl derrubou o regime social liberal de Helmut Schmidt; no ano de 1983, o Estado de bem-estar social dinamarquês foi comandado por forças da direita no governo de Schluter (ANDERSON, 1995). Com esses acontecimentos e a posse de tais governantes a onda do Neoliberalismo foi se instalando nesses países.

Nessa linha neoliberal, excluindo Suécia e Austrália, os países do norte da Europa ocidental adotaram esse tipo de regime direitista, realizando também algumas mudanças como: cortes de gastos na área social e privatizações, além de impor leis antissindicais. Desses modelos, o inglês foi o mais firme, tomou a medida de baixar drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos e, desse modo, os níveis de desemprego aumentaram, resultando em greves e novas leis antissindicais. As privatizações ocorreram nas áreas de habitação pública, indústrias de aço, eletricidade, petróleo, gás e água; criando, assim, um dos maiores feitos em termos de neoliberalismo (ANDERSON, 1995).

Em 1990, tardiamente, chega o neoliberalismo à América Latina, de modo que:

A falta de investimento em criação de fábricas e outras possibilidades que aumentassem vagas de trabalho, ampliou o desemprego e piorou a condição socioeconômica da população. Sobremaneira, o capitalismo seguiu em luta pela sua hegemonia. Isso fez com que os Organismos Internacionais aprimorassem a ideologia neoliberal como solução para o enfrentamento da crise econômica. (FARIAS, 2018, p. 61).

Anderson (1995) alerta que esse sistema não trouxe êxitos para o capitalismo, não promoveu o crescimento da produção, acarretando em milhões de desempregados por falta de investimento na criação de novos postos de trabalho, piorando a condição socioeconômica da população.

No Brasil, esse cenário começa a se instalar após a eleição de Fernando Collor de Mello, que herdou do governo anterior um índice de inflação muito alto. Na tentativa de organizar o país ele propôs a abertura do mercado doméstico para os produtos internacionais, que, por sua

vez, invadiram o mercado brasileiro com a redução dos impostos da importação, aumentando assim a oferta de produtos no país. A privatização de empresas estatais também foi uma das medidas neoliberais, arrecadando dinheiro para os caixas do Estado, vendendo o bem público e desobrigando o Estado quanto à manutenção e ao cuidado desses bens.

No mandato seguinte, que é de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o neoliberalismo impera de forma grotesca, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) elaborou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) cujas reformas estavam previstas como um novo modo de governar seguindo as instruções de agências reguladoras internacionais, como o Banco Mundial. Assim começa uma remodelação do Estado, diminuindo sua presença nas políticas sociais e reduzindo o endividamento da nação. Saindo de cena o Estado Executor para dar lugar ao Estado Regulador / Avaliador (MILITÃO, 2016), promovendo um ambiente competitivo (AFONSO, 2001).

O PDRAE consistia em um documento que previa a reforma do Estado com o intuito de descentralizar seu papel, repassando serviços básicos aos municípios e às Parcerias Público-Privadas (PPP), conforme afirmam Macêdo e Dias (2011).

No contexto político-econômico em que ocorreu a descentralização no Brasil, o neoliberalismo, cujo princípio basilar constitui-se na minimização do Estado, o que aconteceu, na verdade, foi uma descentralização restrita, ou seja, o governo central, pressionado por questões conjunturais, repassou responsabilidades aos poderes locais sem a devida transferência de recursos, enquanto outras funções foram assumidas pelo poder central. (MACÊDO; DIAS, 2011, p. 177).

Nesse contexto, o Estado assume um caráter privatista, repassando a outro a gestão do que deveria ser seu, transferindo os serviços sem o repasse de recursos. Essa medida também incentivou a criação de parcerias no âmbito educacional, o Estado usava a justificativa da crise fiscal para não aplicar maiores investimentos nessa área passando, assim, a ser apenas regulador.

As palavras de Cossetin (2017, p. 306) evidenciam essa afirmação da transferência de responsabilidade:

[...] Houve, desse modo, um fortalecimento do terceiro setor e nele estariam incluídas organizações que se dedicam à prestação de serviços nas áreas de educação, de saúde, de assistência social, entre outros, considerados mais eficientes e menos dispendiosos na execução dos serviços.

Ao dar continuidade ao processo de privatização, as empresas que queriam atuar no mercado brasileiro deveriam se submeter às regras do capitalismo, ficando o Estado sem poder

de intervenção e as indústrias como reguladoras do capital brasileiro. Neste governo ocorreram privatizações (atividade de transferir o que é do Estado para a iniciativa privada gerir) de empresas como: telefonia, bancos e companhias siderúrgicas, dando início a um programa de diminuição do número de servidores federais, bem como, a continuidade do processo de terceirização de vários serviços anteriormente oferecidos pelo Estado.

Além das privatizações, um processo de concessão também foi iniciado, neste serviço o investidor pratica a exploração do bem público sob certas condições, um exemplo de concessão são as rodovias onde há instalação de pedágios.

O argumento usado pelo presidente da época foi que tais atos foram necessários para organizar a situação econômica do país, no entanto, essas concessões e privatizações não permaneceram apenas naquele governo, estendendo-se até os dias de hoje, pois ainda presenciamos esses “acordos” por todos os setores, em etapas da educação, áreas de saúde, limpeza de órgãos estaduais, na área da segurança, entre outros. A justificativa é que a máquina pública fica menos sobrecarregada em termos de administração e com mais dinheiro nos cofres públicos. Essa transferência de recursos e serviços é uma boa saída para a população? E a qualidade dos serviços repassados a outras organizações, como pode ser medida? Nesse contexto de transferência de responsabilidades, a população acaba ficando sem referência de serviços essenciais e o público vira privado.

Sobre esse novo modelo do Estado Cury (2007, p. 2) esclarece que:

Está-se, pois, diante de uma nova dialética entre o Estado (primeiro setor), o Mercado (segundo setor) e a sociedade civil sem fins lucrativos (terceiro setor) com a chamada responsabilidade social. A proeminência do Estado, enquanto fator do bem-estar social, deveria ceder lugar para o Mercado nas ações econômicas e para a Sociedade Civil nas ações de cunho social.

Percebemos, então, que outras esferas vão se configurando em torno do Estado, chamadas por Cury (2007) de terceiro setor, que assumem o papel no oferecimento das políticas públicas. Como se não bastasse esse retrocesso no país, ainda há a necessidade de regulação dessas parcerias, para isso o governo cria as agências reguladoras com a função de fiscalizar os convênios, privatizações e terceirizações, reafirmando esse elo. Nessa vertente, os direitos conquistados pela Constituição Federal de 1988 que garantiu muitos serviços por parte do Estado, antes não oferecidos, tornam-se insignificantes, perdurando apenas por alguns anos nas mãos do Estado. Perante todos esses fatos, o Estado assume um papel ineficiente na oferta dos

serviços, privilegiando uma competição entre a iniciativa privada. Sobre essa transferência de responsabilidade, Nogueira (2007), evidencia que:

Ao promover a desconstrução do Estado realmente existente – mediante a utilização intensiva de mecanismos de privatização, descentralização, cortes e redução funcional –, o processo desorganizou o aparelho estatal e diminuiu a força e organicidade dos sistemas de desenvolvimento. Ficou sem um projeto consistente de desenvolvimento, assim como sem um vigoroso sistema de ciência e tecnologia, inegavelmente estratégico nos novos tempos. (NOGUEIRA, 2007, p. 3).

Esse contexto nos remete a uma desorganização do Estado, esperando que o país se desenvolva por intermédio do capitalismo, não oferecendo uma política sólida de ampliação dos direitos da população; fomentando, desse modo, as grandes indústrias a usar mão de obra da classe trabalhadora para aumentar sua fonte de enriquecimento; conseqüentemente, a distribuição de renda do país fica na mão de poucos e os serviços oferecidos pelo Estado tornam-se prejudicados.

Nessa ausência do Estado, quem assume o papel de implementar as políticas sociais é o terceiro setor, como expõe Peroni (2008, p. 114):

A sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar – como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais – ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil. Esse processo acaba gerando um vazio, que passa então a ser ocupado pelo terceiro setor.

Em meio a esse contexto e em continuidade à execução do PDRAE, foi aprovada, em junho de 1998, a Emenda Constitucional (EC) nº 19, que reforma e introduz o conceito de eficiência por parte do Estado, apresentando restrições ao seu próprio crescimento. Este princípio pressupõe adequabilidade e qualidade nos serviços oferecidos, mas, seguindo a lógica do Estado mínimo, essa emenda abre ainda mais as portas para o “público não-estatal”, reiterando a política de conveniamento. A esse respeito, Arelaro (2007, p. 913) argumenta:

O ato legal precursor de tal concepção, veiculado em meados de 1995, sob a liderança do ministro da Modernização Administrativa e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira, no primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso, é a Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998, que “modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração

Pública [...]”, reformando o Estado brasileiro e introduzindo dois novos princípios – o de que o “interesse público” não necessariamente é estatal, com a consequente inclusão do conceito de “público não-estatal”, pela primeira vez na Constituição Federal; e o segundo princípio, o de que os serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou “gerenciados” pela iniciativa privada.

Essa EC nº 19/98, conhecida como a Emenda da Administração Pública Gerencial, criou uma normativa em relação ao financiamento das políticas por parte do Estado, ficando os serviços contratados como forma de mercantilização, seguindo a onda da privatização em nome da eficiência do trabalho e da economia dos recursos.

Quanto aos direitos que foram conquistados na CF/88 e praticamente anulados com a EC nº 19, Pires (2009, p. 70) esclarece:

Na análise da Emenda Constitucional nº 19, o que devemos ressaltar é que a Constituição Federal de 1988 sofreu profundas mudanças, sendo que a Administração Pública foi reformulada sem considerar as conquistas, consequências do período de discussão da constituinte, em função de uma orientação política que afronta as conquistas sociais dos cidadãos, por favorecer a lógica de mercado. Os direitos sociais passam a significar meras concessões, nas quais, somente alguns cidadãos-clientes podem usufruir e o Estado se transforma em um fiscalizador das atividades que são prestadas, cada vez mais, pela esfera privada e não mais pela esfera pública.

A emenda também autorizou a criação de sociedades de economia mista, empresas públicas, autarquias e fundações. A inserção do princípio da eficiência na administração pública traz a ideia de que, antes, a administração não tinha qualidade, deixando que essa seja oferecida pela esfera privada, também fomentou várias formas de parceria entre o Estado e a esfera privada, que podem ser firmadas sob a luz de diferentes instrumentos jurídicos.

Por outro lado, apesar do intuito ser a eficiência, não há fiscalização efetiva por parte do Estado para comprovar se os serviços oferecidos prezam pela qualidade, o que observamos, cada vez mais, é a concorrência por parte das instituições na oportunidade de contatar com o poder público.

Na continuidade das publicações deparamo-nos com a lei nº 9.424 (BRASIL, 1996b) que institui o FUNDEF. O fundo vigorou de 1998 a 2006 e destinava recursos apenas ao Ensino Fundamental (7 a 14 anos), não podendo ser empregados em outras etapas da educação como: educação de jovens e adultos, educação especial, ensino médio e educação infantil.

Em razão da crise do capital, o governo focou apenas no ensino fundamental para distribuição dos recursos, essa etapa tinha matrícula garantida nas escolas públicas ao contrário

da pré-escola e da creche, neste período, o ensino fundamental ciclo I (na época de 1ª a 4ª série) foi municipalizado em cerca de 70% dos municípios, que aceitaram a proposta do Estado na tentativa de receber mais recursos, já que o valor era pago *per capita*, ou seja, quanto mais alunos matriculados mais recursos. Entretanto, a realidade se mostrou outra, uma vez que além de atender ao EF, os municípios tinham que garantir o direito expresso na LDB referente às matrículas na educação infantil, porém não possuem recursos para construir e manter escolas.

Para Borghi (2000), o FUNDEF causou prejuízo aos demais níveis de ensino, dando prioridade ao EF sem um respectivo aumento dos recursos destinados à educação em geral, ou seja, para as demais modalidades de ensino.

Ainda em relação ao FUNDEF e às consequências para a educação infantil, Zarpelon (2011, p. 90) relata que:

Quatro dias depois da aprovação da LDB, foi sancionada a lei n. 9.424 de 14 de dezembro de 1996 que instituiu o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que viria a confirmar a prioridade do governo com o ensino fundamental, pois esse fundo não previa recursos financeiros para a Educação Infantil. A instituição do FUNDEF induziu a que os municípios aprofundassem as alternativas de expansão da Educação Infantil através de “modelos não formais”, principalmente mediante a subvenção de instituições privadas.

Corroborando as reflexões de Zarpelon (2011), Guimarães e Pinto (2001, p. 97) apontam que:

A [...] implantação do FUNDEF ao mesmo tempo em que prioriza o financiamento do ensino fundamental, acaba por prejudicar a educação básica no seu conjunto, à medida que impede, na prática, o financiamento da educação infantil e de jovens e adultos, como também impede a realização de políticas educacionais em nível municipal, regional e estadual. [...]. Nessa perspectiva, é óbvio que haveria uma retração na oferta daqueles serviços educacionais antes oferecidos pelos municípios, cuja principal vocação da maioria se dava mesmo na educação infantil.

Nesse período, o Estado sofre com a falta de vagas em creches e pré-escolas, sem a destinação de recursos e com a pressão da sociedade civil pelo aumento do número de vagas, recorre a novas modalidades para atender à demanda, com programas desenvolvidos por meio da arrecadação de recursos de outras fontes, programas como bolsa creche, escolas terceirizadas, convênios com entidades filantrópicas e até escolas particulares.

No ano 2000 foi publicada a Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101/2000, que pressupõe a ação planejada e transparente dos recursos públicos na tentativa de corrigir desvios das contas, organizar os gastos dos recursos prezando eficiência na qualidade do serviço e aplicação dos recursos financeiros. Essa lei foi instituída para coibir atos ilegais cometidos com o dinheiro público, como por exemplo: ao fim de seus mandatos gestores públicos promoverem grandes obras deixando dívidas para seu sucessor ou a tomada de empréstimos altíssimos para outros mandatos administrarem as contas negativas.

Essa lei provocou muitas mudanças na gestão federal, estadual e municipal, além de planejar os gastos deve ser feita a prestação dessas contas ao Tribunal de Contas, sob pena de reprovação. Com o limite de gasto com pessoal estabelecido em 60%, e diante da necessidade de mão de obra especializada para trabalhar nas novas escolas, muitas prefeituras já estavam com as folhas de pagamento comprometidas e viram-se sem orçamento para novas contratações; desse modo, não podendo comprometer as contas públicas, o município firma as parcerias de gestão compartilhada, destinando verbas de outros fundos e/ou do FUNDEB. Por outro lado, é compreensível a instituição desta lei, já que os municípios viviam um caos em suas finanças, e essa determinação contribuiu para a organização da gestão.

Segundo Correa e Adrião (2010, p. 12), “Devemos lembrar que o município é o ente federado com menor capacidade financeira e que, com a Lei de Responsabilidade Fiscal, sua capacidade de investimento ficou ainda mais comprometida”.

O estabelecimento desse percentual provoca congelamento nos gastos do Estado, dificultando, dessa forma, o cumprimento de suas funções básicas, de modo que este deixa de oferecer certos serviços, direcionando esse atendimento para outras esferas. Tal medida, em sua maioria, atinge as pessoas mais pobres, que se veem em um dilema: ou ficam sem o serviço ou o aceitam por intermédio da execução de uma empresa conveniada.

Confirmando as considerações supramencionadas, Correa (2011, p. 22) explicita:

Tomando como referência principal essas duas medidas encaminhadas pelo executivo e aprovadas no legislativo – FUNDEF e LRF – podemos afirmar que se desenhou, na prática, uma conjuntura bastante favorecedora para a “privatização” do atendimento, especialmente em creche. Se, por um lado, já tínhamos uma história de atendimento em creches conveniadas desde antes da década de 1970, nos anos 1990 temos um novo reforço para tal opção por parte do Estado.

Historicamente as creches foram mantidas por grupos de pessoas da sociedade preocupadas com a saúde e o bem-estar social da criança, sem a presença do Estado como gestor

dessas instituições. A partir da aprovação das leis essas creches continuam mantidas por outros órgãos, porém com a devida regulamentação, acontecendo de modo diverso em cada município.

O PNE instituído pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro 2001 (BRASIL, 2001), foi fruto do Congresso Nacional de Educação (CONED), este congresso reuniu pessoas em várias regiões do país para discutir a educação. A meta do plano é que ele ajude a sociedade, na busca de melhorias para a educação, com o intuito de sanar alguns problemas sociais.

Sobre o Plano, a LDB/96 já previa sua criação no artigo 87, inciso I: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996a).

Cinco anos após a publicação da LDB/96, o plano em tela foi promulgado em 2001 e teve vigência até 2010, no entanto, algumas de suas metas não foram alcançadas, um de seus artigos recomendava o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), sendo vetado pelo presidente FHC, pressupondo que a educação não seria prioridade para sua administração, essa decisão prejudica outras metas, uma vez que sem investimento torna-se difícil promover uma educação de qualidade.

O item 1.3 do PNE – Objetivos e Metas – estabelecia como meta para a educação infantil: “Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001).

Somente em 2015 (vigência do 2º Plano) o percentual de 30% da população de 0 a 3 anos de idade, estabelecido no PNE de 2001, foi alcançado, ou seja, 5 anos mais tarde que o fim do plano anterior. Esse desencontro se deu pelo fato de, ao elaborar o plano, não houve um diagnóstico cuidadoso sobre a realidade educacional a fim de definir metas reais de cobertura na educação infantil.

Para substituir FUNDEF, o FUNDEB⁷ foi regulamentado pela lei nº 11.494/2007, abrangendo o período de 2007 até 2020. Trata-se do principal mecanismo de valorização da

⁷ O FUNDEB em vigência vai expirar em 31 de dezembro de 2020. No entanto, a proposta de emenda constitucional que o torna permanente e eleva a participação financeira da União na composição total do referido Fundo (MILITÃO; ARANDA, 2019), já foi recentemente aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, incluindo em seu texto o Custo Aluno Qualidade como referência para garantia de direitos básicos, condições materiais e profissionais de ensino/aprendizagem, configurando-se em grande avanço para a educação pública. Desse modo, o Fundo integrará o corpo do texto permanente da Constituição Federal, sem prazo de vigência, assegurando uma parte da verba à educação infantil de maneira a garantir mais vagas em creches municipais.

educação, composto por oito impostos com arrecadação dos Estados e Municípios, a saber: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM) esses dois são compostos pelo imposto de renda mais o imposto sobre produtos industrializados, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto Territorial Rural (ITR), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), a desoneração dos impostos da lei Kandir e Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD). Conforme estabelecido pela legislação, 20% da arrecadação de cada imposto entra na conta para compor a cota do FUNDEB, o que pode acontecer é que durante o ano essa arrecadação pode cair, deixando instável as receitas do fundo. Esse dinheiro vai para a União, que o redistribui de acordo com o número de matrículas dos alunos da rede pública.

Dos recursos recebidos do FUNDEB pelos municípios, 60% do valor deve ser aplicado com pessoal do magistério e os outros 40% é destinado a Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE). Essas ações estão definidas no artigo 70 da LDB e incluem, por exemplo, formação continuada dos profissionais da educação, pagamento dos técnicos administrativos e apoio. A lei também determina que as escolas mantenham padrões mínimos de qualidade e elaborem suas próprias propostas pedagógicas.

A Campanha Nacional pelo Direto à Educação (2020) é composta por um conjunto de organizações da sociedade civil e tem como missão trabalhar para que a educação no Brasil seja pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade, de modo a garantir o direito de todos. Essa campanha apresentou uma proposta chamada Custo Aluno Qualidade (CAQ), a qual se traduz no padrão mínimo de qualidade a ser alcançado para se equiparar aos países mais desenvolvidos. Isso resultaria em mais investimentos do FUNDEB por matrícula que seria repassado aos municípios. No cálculo para o investimento, alguns parâmetros devem ser considerados com a finalidade de garantir esses padrões para as escolas, turnos parcial e integral, localidade da escola, creche, pré-escola; enfim, todas as demais etapas da educação básica devem ter suas especificidades observadas.

A inclusão da creche e da pré-escola no FUNDEB foi fruto de muitas lutas de grupos organizados da sociedade civil, dando origem ao movimento “FUNDEB PRA VALER”, que fez um ato com fraldas pintadas, ocorrido no dia 7 de março de 2007, ocupando a grama em frente à rampa do Congresso Nacional. O ato teve a presença de mães, estudantes, parlamentares e ativistas da educação de crianças de 0 a 5 anos, que carregavam faixas de diferentes lugares, chocalhos e um grande varal cheio de fraldas pintadas por crianças de várias regiões do país, protestando em um ato lúdico.

Uma das reivindicações foi a inclusão das creches e pré-escolas conveniadas com as prefeituras no fundo, com a condição de que essas matrículas migrassem para a rede pública em um prazo de 5 anos. Após a votação, essas escolas foram inclusas, porém, as matrículas não voltaram ao município no final do prazo, e os municípios firmaram novos convênios para atender à demanda. Sobre a inclusão, Kramer (2006b, p. 798) aponta que:

A luta pela inclusão no FUNDEB da educação de crianças de 0 a 6 anos é parte visível deste processo, agregando – nestes anos de marasmo e descrédito nas instâncias de participação social – à mobilização órgãos públicos, organizações não-governamentais, partidos políticos, conselhos, UNDIME, universidades e parlamentares.

Com a verba chegando à educação infantil, a qualidade dos serviços começa a melhorar e o aumento do número de vagas se torna visível atendendo à pressão da sociedade. O fundo atende também às etapas do ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos.

Sobre o FUNDEB, Arelaro (2008, p. 61-62) alerta que:

É necessário fazer uma discussão a respeito do FUNDEB que inclui a educação infantil no fundo de financiamento da educação, permitindo que seus recursos possam ser direcionados para os convênios. É difícil imaginar que, com todas as facilidades que a regulamentação do FUNDEB concedeu às relações público-privadas na educação, as esferas públicas empenhem-se para construir alternativas de atendimento diferentes das que se vêm consagrando como as mais ágeis e viáveis para o atendimento, em especial o emergencial, das crianças pequenas, com a significativa (des)responsabilização do Estado pelo atendimento educacional direto.

Consideramos que a inclusão da creche no FUNDEB foi, por um lado, um grande avanço para as crianças do país, uma vez que este ato significa mais recursos para prover essa educação; por outro lado, ao ser regulamentado o repasse de verbas para as instituições conveniadas, a lei induz o aumento dos conveniamentos.

Para computo de distribuição das verbas o FUNDEB considera no art. 8º, § 1º que: “Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos [...] em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas” (BRASIL, 2007).

O repasse das verbas aos municípios inclui os alunos matriculados nas instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, sendo muito importante para continuidade e manutenção da educação municipal.

Mesmo a creche não sendo etapa obrigatória de ensino, a demanda e a pressão do ministério público para o oferecimento de vagas começam a incomodar os municípios que procuram alternativas mais baratas para atender a essa demanda. Como afirma Arelaro (2008, p. 63), “Se de um lado ganham a criança e a família, que obtiveram o direito à educação, de outro, perde o Poder Público, que se compromete cada vez mais com parcerias e convênios com entidades privadas que usam os recursos públicos em percentual cada vez mais alto”.

Uma vez que o direito público não pode ser eliminado, o Estado se torna dependente dessas parcerias, transferindo cada vez mais seus recursos públicos. Ficando impossibilitado de reverter esse quadro, tomando para si a gestão das escolas conveniadas.

Entre os anos 2007-2010, o governo federal, no mandato do presidente Lula, instituiu por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, o PROINFÂNCIA – uma das ações do PDE. Esse programa objetiva melhorar a infraestrutura da rede de educação já existente no Brasil e a construção de creches e pré-escolas, a fim de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças no espaço escolar, com o propósito de melhorar a qualidade da educação infantil. “Assim, a ação ‘PROINFÂNCIA’ dirigida especificamente à Educação Infantil, visando garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas” (SAVIANI, 2007, p. 1235).

Os recursos para construção das creches são distribuídos e administrados pelo FNDE e, para recebe-los, os municípios deveriam possuir o terreno e se comprometer a fazer a manutenção do espaço, depois de pronto. Os projetos de construção são padronizados e fornecidos pelo FNDE, podendo aceitar projetos elaborados pelos proponentes na construção da obra.

O programa promoveu, também, o repasse de recursos para as unidades que estavam em processo de finalização da obra e compra de móveis e recursos pedagógicos, obedecendo aos critérios estabelecidos.

O PROINFÂNCIA foi uma das maiores conquistas da educação infantil, com seus recursos foi possível construir creches com instalações adaptadas às crianças, dispondo de banheiros, fraldários, salas de aula, pátio coberto, salas multiuso, parques, refeitório, entre outros ambientes; espaços preparados para melhorar a qualidade da educação e proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. A construção das escolas ajudou muitos municípios a diminuir suas listas de espera, oferecendo maiores condições às crianças de frequentar a escola.

Apesar de ajudar muitos municípios na construção de escolas, o PROINFÂNCIA enfrentou problemas, conforme expõe o relatório de avaliação da execução de programa de governo nº 80/2017:

O PROINFÂNCIA contribuiu pouco para o atingimento da Meta 1 do PNE e apresentou baixa eficácia, visto que das 8.824 obras previstas, 2.708 apresentam o status de 100% concluída e, conforme informações do MEC, 1.478 escolas estão em funcionamento. Em função das fragilidades do Programa, identificou-se um dano potencial de R\$ 829 milhões, relativo a obras inacabadas, paralisadas e canceladas. (BRASIL, 2017, p. 3).

Esse baixo número de obras finalizadas se deu, em geral, por problemas com as construtoras contratadas, que muitas vezes não finalizavam a obra no prazo estipulado ou gastavam todo o recurso previsto no contrato antes de findar a obra, obrigando a gestão a contratar outra construtora para acabar esse processo, causando um grande caos para a administração pública, que acabava por abandonar o projeto, além de encontrar muitos problemas nas licitações e contratos.

Em 2014, foi instituído pela lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), o segundo Plano Nacional Educação, abrangendo metas do PNE anterior que não foram atingidas e estabelecendo novas metas para a educação. Este plano foi organizado em 14 artigos, 20 metas e 256 estratégias.

E, novamente, contempla metas de atendimento à educação infantil:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014a).

A necessidade de universalizar a pré-escola se fundamenta pela obrigatoriedade desta etapa de ensino prevista na EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), que torna a educação das crianças de 4 a 17 anos obrigatória, impelindo os municípios a encontrar maneiras de atender essas crianças.

É essencial a cooperação dos esforços entre Estado, União e Municípios, prevendo ser necessário promover uma articulação na arrecadação e distribuição das verbas, com boa administração para que as metas sejam atingidas no prazo descrito, suplementando programas de criação de vagas nas creches e pré-escola, de modo a universalizar o atendimento.

Além da expansão da rede física, é importante a aquisição de mobiliários adequados à idade das crianças e a contratação de profissionais com formação adequada ao trabalho neste nível de ensino.

No tocante a valorizar a educação infantil e sua importância, seus avanços e suas conquistas, finalizamos este capítulo com as palavras de Piccinin (2012, p. 38):

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem sucedidas e fortalecidas. (PICCININ, 2012, p. 38).

3.2 A qualidade na educação infantil pelos documentos

A definição de qualidade na educação não obedece a uma regra geral. Segundo Moss (2002, p. 20-21) “definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo”. Ou seja, a construção da educação infantil de qualidade requer um exercício que se aperfeiçoa dia a dia, com a participação de todos os envolvidos nesse processo – família, crianças, professores e funcionários da instituição escolar.

Moss (2006, p. 10) completa que “a qualidade está longe de ser um termo neutro, é carregado de valor e produzido em um determinado contexto histórico e cultural”. Assim, a qualidade da educação infantil alcançada não pode, de forma alguma, ser comparada com a de outra escola, pois cada uma está inserida em contextos diferentes, produzindo sua própria cultura e suas relações com o meio que a cerca.

Oliveira e Araújo (2005, p. 7) definem: “Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas”.

A qualidade da educação no Brasil tem se tornado objeto de lutas, por parte da sociedade, mas, ao mesmo tempo, parece um conceito vazio por não possuir uma definição concreta, requisitando um olhar cuidadoso ao se fazer interpretações sobre ela.

É importante lembrar que cada escola deve construir seu próprio caminho sobre as práticas educativas, respeitando os direitos fundamentais das crianças, oferecendo espaços que tenham condições mínimas de aprendizagem, materiais e equipamentos em quantidade e qualidade suficiente aos alunos, formação continuada dos funcionários e uma boa gestão democrática, além de outros aspectos.

A CF/88 se tornou um importante documento, trazendo o marco da educação garantida pelo Estado, como podemos constatar em seus artigos que tratam da qualidade:

Art. 206. Inciso VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

Art. 211. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

[...]

Art. 212. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

[...]

Art. 214. Inciso III - melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1988).

Da leitura dos artigos citados, depreendemos que a CF se esforçou para garantir às escolas do país padrões mínimos de qualidade, sobretudo em relação a assistência técnica, financeira e dos recursos públicos. No entanto, convém lembrarmos que nem todas as escolas caminham do mesmo modo e não apresentarão resultados iguais com as mesmas metas de investimento. Cada escola, em diferentes regiões do País, tem suas especificidades, devendo haver maior investimento em determinadas localidades, levando em consideração as particularidades locais.

A LDB/96 enquadra a educação infantil como etapa da educação básica, de modo a garantir esse direito para a sociedade. No entanto, é preciso aliarmos acesso e qualidade, de nada adianta a escola lotada sem que ofereça uma educação de qualidade.

O artigo 3º da referida lei define que um dos princípios do ensino deve ser: “IX - garantia de padrão de qualidade”, seguido pelo artigo 4º, inciso IX, que assegura: “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, 1996a).

Desse modo entendemos que cada governo deve garantir o mínimo para uma educação de qualidade, porém quando os insumos são citados na referida legislação, não fica claro quais são esses insumos e suas quantidades por criança, tampouco por regiões, gerando, assim, uma discussão sobre quanto investir para alcançar os padrões mínimos de qualidade citados, lembrando que o mínimo não é condição suficiente para promover a educação que a população

anseia. Corroborando essa ideia trazemos as palavras de Cabral e Giorgi (2012, p. 122):

Na prática, nota-se que muitos desses princípios ainda não são uma realidade, especialmente o padrão mínimo de qualidade. [...] Entretanto, essa proposição de “insumos indispensáveis para o desenvolvimento”, devido à sua subjetividade, dificulta a efetivação desse direito, até porque, em cada região do país, em cada escola, para cada aluno individualmente, deveriam ser verificados quais são esses “insumos indispensáveis”.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação percorreu um longo período fazendo consultas públicas, reuniões com a participação de entidades que representam a educação, especialistas, além de ouvir pais e alunos, na busca de desenvolver a proposta do CAQ (CAMPANHA, 2020), sendo possível calcular a quantidade necessária de insumos para serem aplicados nas escolas com o intuito de alcançar o padrão de qualidade.

Sobre a metodologia para construção de uma escola real, Pinto (2006) esclarece que:

Toda a metodologia de construção do CAQ não tomou como postulado a noção de uma escola ideal, que serviria de modelo para o resto do país, mas sim o de uma escola real, dotada daqueles insumos dos quais não se pode abrir mão quando se pensa em qualidade. Assim, o CAQ foi composto a partir de insumos básicos que todas as escolas do país deveriam assegurar. Por isso, ele é um ponto de partida, dentro da convicção de que à medida que os parâmetros de atendimento melhoram, aumenta-se também o grau de exigência e novas metas de qualidade vão sendo incorporadas. Daí a escolha do nome CAQI (Custo Aluno Qualidade Inicial). (PINTO, 2006, p. 213).

O CAQi é um indicador de quanto deve ser investido inicialmente ao ano por aluno, considerando as etapas da educação básica, envolvendo custos de manutenção e equipamentos, a fim de garantir que o aluno possa aprender e o professor consiga ensinar.

O movimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação propõe, ainda, o cruzamento dos dados sobre o quanto o governo investe e o que é realmente relevante para a educação.

O CAQ e o CAQi estão citados em documentos oficiais visando à recomendação de sua aplicabilidade e aguardando efetivamente que uma lei seja aprovada para início de sua vigência no Brasil. Essa metodologia foi aprovada em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação, com o propósito de auxiliar na definição dos custos por aluno nas redes públicas e se trata de uma base sólida em relação a cálculos na educação, sendo referenciada por muitos estudiosos da área. O PNE aprovado em 2014 define, em sua meta 20.6, o prazo de 2 anos para aplicabilidade

do CAQi, recomendando o reajuste até a aplicação plena no CAQ. Esse, por sua vez, citado na meta 20.7, que tem como objetivo:

Implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar. (BRASIL, 2014a).

Para ajudar no cálculo, o CAQ fornece indicadores comuns a serem considerados dentro das escolas, evitando assim que a qualidade do ensino seja medida apenas pelas avaliações externas. Sobre esses insumos Carreira e Pinto (2007, p. 28) assinalam:

No debate realizado pela Campanha sobre os componentes do Custo Aluno-Qualidade, foram definidas quatro categorias de insumos: os relacionados à estrutura e funcionamento, às trabalhadoras e aos trabalhadores em educação, à gestão democrática e aqueles relacionados ao acesso e à permanência na escola.

Quanto à estrutura e ao funcionamento, sabemos que existem divergências entre as escolas, uma vez que nem todas possuem espaços com laboratórios de informática e ciências, bem como áreas verdes nas quais as crianças possam explorar o meio ambiente usando os espaços externos da escola. Sobre os trabalhadores da educação, faz-se necessário que tenham melhores condições de trabalho, bem como a implantação de planos de carreira, propondo assim que o professor leccione em apenas uma escola, sem precisar ministrar quantidades exaustivas de aula.

A gestão democrática do ensino público está prevista na LDB, e se faz necessária na medida em que as escolas descubrem a importância de criação da proposta pedagógica. Esse documento carrega uma realidade muito particular de cada escola, devendo ser construído coletivamente com a ajuda de todos os funcionários. Outro ponto muito importante para a gestão democrática é o fortalecimento dos conselhos escolares e a participação das famílias no cotidiano escolar.

Sobre o acesso e a permanência, é importante destacarmos que a política educacional deve estar sempre articulada a outras propostas do município, na busca de garantir que as crianças tenham condições de acesso, tais como: alimentação, vestuário, material e transporte.

Cabe lembrarmos, também, que o CAQ faz o cálculo com o propósito de garantir o necessário para uma educação de qualidade, caso sejam feitos maiores investimentos e forem bem administrados, essa educação pode avançar ainda mais (CARREIRA; PINTO, 2007).

Em meio a tantos desencontros e falta de recursos, ainda é possível percebermos exemplos de educação de qualidade no Brasil, que acontecem dentro de uma mesma rede de ensino. Um caminho viável para entender essa lógica é contatar essas escolas a fim de conhecer o que fizeram para alcançar um padrão considerado de qualidade, um dos indicadores que revelam que a escola tem essa característica é a concorrência pelas vagas nessa instituição. É evidente que as escolas não devem ser medidas por um único parâmetro, nem todas terão o mesmo desempenho e a mesma qualidade, o que se pode fazer é usar essas escolas para se espelhar e estudar quais foram os resultados das avaliações delas, entre outros aspectos.

A escola não se constrói sozinha, sempre é bom lembrar que todos os sujeitos devem estar engajados na construção desse processo: professores, alunos, pais, gestores e governos. Além dos recursos financeiros bem empregados de acordo com a necessidade de cada escola.

Em 2006, o MEC publicou o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, composto por 2 volumes. A apresentação documento esclarece que:

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006b, p. 3).

O documento é norteador para implantação de um processo democrático, políticas públicas para as crianças da educação infantil e deve ser usado como referência para organização dos sistemas de ensino, buscando estabelecer padrões de qualidade.

Sobre qualidade, o referido documento esclarece que:

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas. (BRASIL, 2006c, p. 13).

É fundamental que a colaboração dos entes federados seja articulada, em regime de colaboração recíproca, respeitando a legislação vigente, com o emprego de recursos financeiros suficientes às necessidades da escola, e o apoio pedagógico e administrativo.

Esse documento estabelece parâmetros, vocábulo cujo significado remete a “norma, padrão, ou variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema” (HOUAISS; VILLAR, 2001). “**Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira” (BRASIL, 2006b, p. 8, grifo do autor). Portanto, o parâmetro estabelecido pelo documento deve ser empregado dentro da escola de educação infantil com foco no alcance da qualidade.

Porém, apenas estabelecer e obedecer aos parâmetros de qualidade não é condição suficiente para sua garantia, é necessário que sejam feitas avaliações periódicas nas instituições de educação infantil, envolvendo toda a comunidade para detecção de possíveis falhas e elaboração de um plano de ação a ser executado de acordo com as prioridades da escola.

Sobre a garantia:

A garantia da qualidade do atendimento na educação infantil depende permanentemente da avaliação de suas políticas públicas educacionais e do estabelecimento de metas para a garantia dessa qualidade, as quais são possíveis a partir da associação dos indicadores de qualidade com os índices de cobertura do atendimento para a educação infantil. (ROSEMBERG, 1999, p. 51).

Para avaliar a aplicabilidade dos parâmetros foi publicado pelo MEC o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), que consiste em um instrumento de avaliação das instituições de educação infantil, com adesão voluntária pelas escolas, tem como intuito avaliar se as atividades desenvolvidas nas escolas estão no caminho de uma educação de qualidade baseadas nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b, 2006c).

O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) pretende ser um instrumento de apoio para que as instituições de educação infantil encontrem um caminho de práticas que favoreçam a qualidade, por meio da avaliação proposta, defendendo a avaliação como um processo didático do qual todos têm condições de participar. Esse documento abrange a educação infantil em sua completude, envolvendo a etapa da creche, de 0 a 3 anos, e a pré-escola, de 4 a 5 anos.

Sobre a qualidade, vale lembrarmos o que o documento ressalta que:

Não existem respostas únicas para essas questões. 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. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009b, p. 13).

Este documento é claro e de fácil entendimento, em seu texto fornece explicações de como utilizar os indicadores, como conduzir a avaliação, os materiais necessários e o modo como devem ser utilizados, traz ainda as discussões separadas por faixa etária, de acordo com o direcionamento da pergunta. No Quadro 4, a seguir, é possível conhecer cada uma das dimensões a serem discutidas e avaliadas para se alcançar uma educação de qualidade.

Quadro 4 - Dimensões a serem avaliadas partindo dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*

Dimensões	Indicadores
1 - Planejamento institucional:	Avaliar essa dimensão consiste em saber se a escola tem uma proposta pedagógica elaborada e discutida por todos e conhecer o plano de aula elaborado pelos professores.
2 - Multiplicidade de experiências e linguagens:	Saber se esse trabalho ajuda a criança a conhecer o mundo de diferentes formas e valorizar sua autonomia.
3 - Interações:	Perceber se as crianças expressam seus sentimentos e como interagem com outras crianças.
4 - Promoção da saúde:	Perceber fatores como alimentação das crianças, organização e socorro em caso de acidentes.
5 - Espaços, materiais e mobiliários:	Notar se os mobiliários e equipamentos oferecem acessibilidade a todos.
6 - Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais:	Perceber a formação da equipe de docente.
7 - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social:	Entender o acolhimento dessas famílias na instituição.

Fonte: BRASIL (2009b).

Após a avaliação desses quesitos, é recomendada a elaboração de um plano de ação, a fim de que sejam definidas estratégias para o alcance de novos objetivos e de quais recursos materiais a escola precisa. É importante também que esses objetivos tenham prazos definidos para se concretizarem. O texto sugere a montagem de um quadro para melhor visualização. Após essas etapas, é recomendado que as avaliações ocorram a cada um ou dois anos, sempre retomando as

anteriores, para verificar se o plano de ação elaborado após a avaliação está seguindo sua meta de melhorar a instituição. Caso não, o plano precisa ser revisto depois de uma nova avaliação.

Após muitas lutas para garantia do acesso das crianças a creches e pré-escolas, a discussão centrou-se em torno da qualidade. Nesse sentido, nessa seção da dissertação apontamos os documentos que asseguram a educação de qualidade e também as iniciativas da população por esse objetivo.

Em meio às pesquisas para a elaboração da presente dissertação, destacamos o trabalho de Oliveira (2013) intitulado *O atendimento público e privado concessionário na educação infantil: um olhar sobre as condições de oferta*, defendido no PPGE do Instituto de Biociências de Rio Claro. Em sua dissertação, Oliveira (2013) adotou os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* como base para sua pesquisa com a intenção de investigar a oferta das escolas públicas e privada concessionária.

O referido trabalho de Oliveira (2013) inspirou-nos a escolher também os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). Assim, optamos por utilizá-los não como instituição, mas como pesquisadores que somos, com o intuito de obter resultados para alguns questionamentos que sozinhos não conseguiríamos responder, pensando sempre no que pode ser melhorado nas escolas de modo geral. Assumimos o compromisso de pesquisar duas escolas de educação infantil, com base nas sete dimensões, isso porque consideramos que uma escola que contemple esse movimento e o envolvimento de todos pode ser considerada no caminho do alcance da qualidade, sem nos esquecer dos elementos indicados pelo CAQi para o cálculo que, de certa forma, se correlacionam com as dimensões usadas como base nesse estudo.

Cabe ressaltarmos que a qualidade da educação infantil não pode ser mensurada por meio das avaliações externas, como ocorre no ensino fundamental. Tampouco com a regularização de ciclo, uma vez que nessa etapa da educação básica não há reprova. Mesmo sabendo que definir qualidade é uma tarefa complexa, ainda sim há um caminho a ser seguido, como depreendem Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 19):

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de

trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola – entre outros.

Os autores asseveram, ainda, que:

A qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes. Esses segmentos entendem que a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, é necessária e fundamental para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar a apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente e propiciar uma educação de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS 2007, p. 19-20).

De acordo com os autores supracitados e mediante pesquisas realizadas, avaliar a qualidade na escola perpassa por um conjunto de fatores. Por isso é importante observar desde a estrutura física da escola até os projetos desenvolvidos, perpassando pelos espaços de discussão e investigando bem as condições de trabalho dos profissionais, nessa dimensão há de se considerar especificidades como carga horária e momentos reservados ao planejamento das aulas. Proporcionar educação de qualidade parte do ambiente que valoriza as especificidades culturais de cada comunidade.

3.3 A proposta pedagógica, o plano de ensino e o plano de aula: uma realidade particular de cada escola

O planejamento é o ato de traçar estratégias na busca de atingir determinado fim, para isso é preciso organizar um roteiro de ações e metodologia a ser empregada na busca e realização da meta traçada, neste processo do planejamento é importante haver um campo para reformulação se necessário, seguido pela avaliação rumo à conquista do objetivo.

Dentro da instituição escolar o planejamento se divide em três modalidades, a saber: proposta pedagógica, plano de ensino e o plano de aula. O primeiro deve ser elaborado em conjunto, contando com a participação de toda comunidade escolar; o segundo é elaborado

pelos professores junto ao orientador⁸ pedagógico (coordenador) de cada escola; e o último é o instrumento elaborado pelo professor para sua turma de alunos.

A LDB (BRASIL, 1996a) aborda a proposta pedagógica em seu artigo 12 e explicita que “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Importante lembrar que a proposta pedagógica deve ser elaborada de acordo com a realidade de cada escola, de modo que seja possível sua execução, não surtirá efeito algum se for apenas um documento formal elaborado para cumprir a obrigatoriedade ou simplesmente uma réplica para todas as escolas.

Na sequência, os artigos 13 e 14 complementam a construção da proposta pedagógica, o artigo 13 direciona ao professor a incumbência de participar desse processo, seguido pelo artigo 14 que assegura a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica, estabelecendo, assim, a contribuição de todos os trabalhadores da escola na construção desse documento.

A proposta pedagógica deve estar em constante revisão pela comunidade escolar, conforme corrobora Vasconcelos (2002, p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico⁹ (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Essa constante revisão permite aprimorar os processos da educação e auxilia na elaboração de metas para a resolução dos problemas apontados pela comunidade escolar.

Em Presidente Prudente, a proposta pedagógica já é uma realidade nas escolas e as que ainda não a construíram, deveriam fazê-lo no prazo de um ano a contar da publicação, em 2015, do Plano Municipal de Educação (PME) vigente, conforme indica a estratégia 1.17: “garantir que, no prazo de um ano, todas as escolas do município tenham, obrigatoriamente, proposta pedagógica desenvolvida em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009);” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). Em se tratando das duas

⁸ Nomenclatura utilizada para o cargo de Coordenador Pedagógico na prefeitura de Presidente Prudente.

⁹ Adotamos aqui a expressão “proposta pedagógica”, entretanto, outros termos também são utilizados para se referir ao mesmo documento, tais como: projeto político-pedagógico, projeto educativo ou plano da escola.

escolas pesquisadas na presente dissertação, as propostas pedagógicas são diferentes e dizem respeito à realidade particular de cada uma.

O Quadro 5 apresenta uma síntese das três modalidades de planejamento supracitadas.

Quadro 5 - Planejamentos relativos à escola

Modalidades	Elementos
Proposta pedagógica	Contém a concepção pedagógica do corpo docente. Bases da organização didática da escola. Contextualização da escola. Sistema de avaliação. Estrutura organizacional e administrativa.
Plano de ensino	Contém um roteiro elaborado das unidades a serem trabalhadas por ano ou semestre. Chamado também de plano de curso ou plano das unidades didáticas. Justificativa da disciplina e os objetivos. Conteúdo e tempo de desenvolvimento da atividade.
Plano de aula	Deve proporcionar as condições necessárias para o aluno acumular e assimilar o conteúdo. É um detalhamento do plano de ensino. Sempre deve ser elaborado pelo professor e conter o passo a passo para servir de base na revisão para o próximo ano. Usado para planejar um conjunto de aulas.

Fonte: Libâneo (2013).

O plano de ensino é parte essencial do trabalho do professor, devendo contemplar o conteúdo a ser trabalhado no ano ou no semestre e estabelecer claramente qual habilidade será desenvolvida com os alunos. Deve ser elaborado de acordo com as etapas da educação básica, para isso, deve ser construído anualmente e/ou revisado, caso o professor se utilize de planos elaborados anteriormente.

O plano de aula é um conjunto de conteúdos que será trabalhado dentro do número de aulas previsto, constitui-se ferramenta de extrema importância para a organização do professor e contribui para a consecução dos objetivos de transmitir conhecimento ao aluno.

Sobre a importância do plano de aula, Libâneo (2013, p. 267) destaca que:

O plano de aula é um detalhamento do plano do ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano.

O plano de aula deve contemplar a duração das atividades a serem trabalhadas, os conteúdos, metodologia e avaliações. É importante, também, haver um campo para possíveis ressalvas, caso seja necessário fazer alguma alteração ou adequar atividades durante o processo. Esse tipo de planejamento normalmente acontece de forma coletiva nas escolas, os professores se reúnem por disciplinas em comum, complementares ou ciclos escolares, trocando assim experiências com o intuito de enriquecer o plano de aula.

Conforme assevera Sacristán (1998, p. 198): “Planejar implica previsão da ação antes de realizá-la, isto é, separação no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois”. Assim, o planejamento, dentro das três modalidades apresentadas nesta seção, deve anteceder as ações da escola, em todos os âmbitos que esse espaço abrange, o planejamento deve ser uma realidade para fazer a escola funcionar e seguir cumprindo seu cronograma de trabalho.

4 A LEGISLAÇÃO E O HISTÓRICO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE: SURGIMENTO, TRAJETÓRIA E EVOLUÇÃO

4.1 Legislação

Após o neoliberalismo imperar no Brasil, ocorreu a regulamentação de leis por parte do governo federal, facilitando a adesão das parcerias pelo Poder Público com outras organizações, a saber:

- Lei nº 9.637/1998: Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais (OS). (BRASIL, 1998).
- Lei nº 9.790/1999: Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). (BRASIL, 1999).
- Lei nº 11.079/2004: Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública (BRASIL, 2004).
- Lei nº 13.019/2014: Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil (OSC). (BRASIL, 2014b).

Essa criação de novos sistemas de governança permite o oferecimento de serviços não exclusivos do Estado pelas OS, asseguradas pela Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998), recebendo, para isso, incentivos do poder público (verba pública), além de requisitar o uso de espaços e servidores públicos da União. As OS apresentam a seguinte classificação pelo Poder Executivo:

Art. 1º - Organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei. (BRASIL, 1998).

Atendendo aos requisitos, qualquer pessoa que tenha uma OS pode firmar parceria com o Poder Público por meio do instrumento denominado “contrato de gestão”, que é elaborado em comum acordo entre as partes, discriminando as atribuições da parte envolvida.

De acordo com a referida Lei, em seu artigo 2º, inciso I, alínea b, as organizações não podem ter “finalidade lucrativa e têm a obrigatoriedade de investimento de seus excedentes financeiros no desenvolvimento das próprias atividades” (BRASIL, 1998). A Lei dispõe, ainda, sobre a composição do conselho de administração da organização e esclarece que a desqualificação acontecerá caso seja constatado o descumprimento das atribuições contidas no contrato de gestão.

As OSCIP, por sua vez, foram reconhecidas pela Lei Federal nº 9.790/1999 (BRASIL, 1999), e também estão aptas a oferecer os serviços não exclusivos do Estado, podendo atuar em assistência social, cultura, educação gratuita, saúde, promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza, bem como em outras formas de auxílio social, recebendo para essa finalidade os incentivos do Poder Público.

A Lei nº 9.790/1999 (BRASIL, 1999) define as OSCIP em seu artigo 1º:

Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei.

A celebração de contrato com o serviço público se processa por meio de “Termo de parceria” e assim, como a anterior, essas também não podem ter finalidade lucrativa e não podem distribuir entre seus associados os valores excedentes, Vejamos:

Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social (BRASIL, 1999).

A Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), assegura as parcerias público-privadas do âmbito da administração pública nos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. A referida lei possui 30 artigos, os quais tratam dos contratos e das parcerias, bem como das garantias e das normas da licitação, já que a concessão nessa lei é precedida da licitação. Nesse caso, a remuneração do parceiro privado pode ser variável em razão do desempenho da concessionária executante do serviço, de acordo com critério objetivo.

A Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014b) busca parceiros para a execução dos serviços públicos de modo a firmar uma colaboração mútua entre as partes. Nessa lei, as OSC foram classificadas como:

Artigo 2º a) Entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva. (BRASIL, 2014b).

Essa é a lei usada pelos municípios no estabelecimento das parcerias, de modo que qualifica as organizações que podem firmar convênios com o poder público bem como os tipos de contrato.

O Quadro 6 traz uma breve sinopse referente aos contratos e os termos mais utilizados pela administração pública, inclusive de Presidente Prudente.

Quadro 6 - Termos mais utilizados nas parcerias

Conceito	Significado	Lei
Administração Pública	União, Estados, Distrito Federal, Municípios e respectivas autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista prestadoras de serviço público, e suas subsidiárias, alcançadas pelo disposto no § 9º do art. 37 da Constituição Federal.	Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.
Termo de Colaboração	Instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros.	Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.
Termo de Fomento	Instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros.	Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.
Chamamento Público	Procedimento destinado a selecionar organização da sociedade civil para firmar parceria por meio de termo de colaboração ou de fomento, no qual se garanta a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da	Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.

	vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos.	
Parceria	Conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação.	Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.
Gestão Compartilhada	O município de Presidente Prudente adotou o uso do termo “Gestão compartilhada” por escolha, de modo a compreender que essa gestão acontece em conjunto com a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes. No entanto, os documentos citados aqui usam a palavra “conveniada”. Por fim, ambas as expressões se referem ao mesmo tipo de parceria.	Convenção local

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 e convenção local (2020).

No município de Presidente Prudente, o instrumento utilizado para firmar a parceria foi o “Termo de colaboração”, referência para a administração pública, que também se baseou na lei para realizar o “Chamamento público”, de modo a garantir a implementação dos princípios da administração pública.

Ao firmarem as parcerias, os municípios contam com o amparo da LDB, que permite a destinação de parte da verba recebida para este fim, evitando que as contas esbarrem no limite da lei de responsabilidade fiscal. Conforme afirma Lumertz (2008, p. 36), “Estas leis têm como objetivo a transferência de responsabilidade da execução e do controle de políticas públicas do Estado para a sociedade civil organizada ou ainda diretamente para a esfera privada”.

Ao se depararem com a grande demanda na educação infantil, o conveniamento acaba sendo uma saída para os municípios, cabendo-lhe ainda prover, em muitos casos, alimentação e material pedagógico.

4.2 A Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes e o Plano de Trabalho

A Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes, responsável pela gestão compartilhada no município de Presidente Prudente, de acordo com o seu Presidente:

É uma entidade filantrópica, fundada em 30 de agosto de 1963, com objetivo da caridade e amor ao próximo no atendimento a pessoas carentes, com propostas de construir e manter creches, hospitais e abrigo para idosos.

Atualmente a associação mantenedora de um Hospital Psiquiátrico com capacidade para 160 pacientes do sexo feminino e masculino, uma creche denominada “MeiMei”, com capacidade para 164 crianças de 0 a 3 anos, duas residências terapêuticas com capacidade para 10 pacientes cada e uma clínica particular com capacidade de 20 pacientes. (ASSOCIAÇÃO ASSISTENCIAL ADOLPHO BEZERRA DE MENEZES, 2019, p. 1).

De certo modo, a associação é muito atuante no município de Presidente Prudente, como defende seu presidente no excerto supracitado, podendo ser esse o motivo de sua escolha para firmar a parceria da gestão compartilhada.

As parcerias entre municípios e instituições privadas, sem finalidade lucrativa, comunitárias ou confessionais se constituem como prática histórica para atendimento da educação infantil, Casagrande (2012) e Adrião *et al* (2012), encontraram situação semelhante em suas pesquisas ao constatar que muitos dos municípios analisados também firmaram parcerias com estas instituições. Já Cossetin (2017) observa em sua tese que a atuação do empresariado tem aumentado na educação básica pública por meio do terceiro setor buscando se consolidar através das parcerias.

Por outro lado, Domiciano (2011), Casagrande (2012) e Oliveira (2012) apuraram em seus trabalhos que as prefeituras firmam parcerias com escolas privadas (com fins lucrativos) da cidade para compra de vagas destinadas os alunos da etapa da educação infantil contrapondo-se a realidade encontrada em Presidente Prudente. Bassi (2011) constatou que em parte das cidades o convênio se dá para cessão de docentes e coordenadores que prestarão serviços nas creches conveniadas, além disso as prefeituras de Belém e Teresina firmam contratos com uma associação civil de direito privado para contratação de estudantes de pedagogia que vão atuar em creches como estagiários. Todos esses arranjos mostram que cada município em sua autonomia encontra diferentes alternativas para atender as crianças na idade da educação infantil.

Os resultados encontrados por Real (2000) evidenciaram que no momento de realização de pesquisa as creches ainda eram mantidas pela assistência social mesmo a lei determinando que as escolas deveriam ser administradas pela pasta da educação, se diferenciando dos dias atuais que apesar do conveniamento, esta etapa da educação infantil é responsabilidade da educação. Nunes (2002) se depara com realidade similar e afirma que essa transição deve ocorrer com articulação do Estado e esferas públicas buscando a democratização e fortalecimento desta etapa de educação.

O Plano de Trabalho, documento que descreve as ações a serem executadas pela Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes enquanto durar a parceria, faz

considerações sobre o momento em que a sociedade atual vive e argumenta que a Associação visa executar um trabalho de desenvolvimento da cidadania com as crianças, entre outras propostas, integrando nesse contexto as famílias.

O Plano de Trabalho descreve ainda que: “A escola é responsável por parte do processo de ensino-aprendizagem e deve aprimorar os conhecimentos que a criança traz de sua vivência social nos diferentes grupos a que pertencem” (ASSOCIAÇÃO ASSISTENCIAL ADOLPHO BEZERRA DE MENEZES, 2019, p. 2).

Essa frase corrobora um dos itens dos indicadores, o qual recomenda que os saberes de casa devem ser considerados na escola.

O documento também apresenta um breve histórico da educação infantil prudentina. Segundo o inciso VII – Trata o Objetivo, o Plano de Trabalho propõe atender 1.546 crianças entre 0 e 5 anos, nas nove escolas municipais que a organização tenciona gerir. A entidade cita que tem um programa pedagógico e que pretende seguir o currículo da educação infantil, bem como todas as orientações técnicas da rede pública municipal (ASSOCIAÇÃO ASSISTENCIAL ADOLPHO BEZERRA DE MENEZES, 2019).

O plano propõe uma avaliação e o acompanhamento do trabalho coletivo nas reuniões bimestrais e no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), sendo sempre retomados com a equipe os objetivos propostos e discutindo o trabalho desenvolvido, na busca de melhorias. Vale lembrarmos que o trabalho se pauta nas diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse Plano de Trabalho, ainda são explicitados os valores de pagamento de pessoal e os gastos com manutenção, por exemplo, totalizando o valor assinado no termo de colaboração.

Esse plano foi assinado pelo presidente da associação, em 30 de janeiro de 2019, e entregue junto com o termo de colaboração.

Conforme aponta Neiverth (2009) o plano de trabalho é um instrumento que contém as responsabilidades dos participantes e parte da proposta a ser apresentada pelas entidades aos municípios na busca da autorização para o conveniamento.

4.3 O município de Presidente Prudente e a educação infantil

A cidade de Presidente Prudente foi fundada em 14 de setembro de 1917, possui área de 560,637 km² (2018) e está localizada a oeste do estado de São Paulo. Sua população é de 207.610 pessoas, de acordo com o último censo (2010), e a estimativa para 2019 foi de 228.743 habitantes (IBGE, 2020b).

Figura 1 - Localização de Presidente Prudente a oeste do estado de São Paulo



Fonte: IBGE (2020a).

Presidente Prudente começa com a construção de ferrovias e com a instalação de indústrias cafeeiras. Nesse momento, muitas pessoas se mudaram para a cidade, resultando em um exponencial aumento na população infantil, o que demandou a construção de escolas para as classes burguesas e proletárias. De acordo com registros de 1950, do Grupo Escolar Coronel José Soares Marcondes, já havia salas de pré-primário para o atendimento dessas crianças.

Não muito diferente de outras cidades, também foram criados internatos para o acolhimento de crianças pobres e/ou abandonadas e creches para o auxílio de mães empregadas. O primeiro internato foi chamado de Fundação Lar dos Meninos, inaugurado em 1957 e, o segundo, de Sociedade Civil Beneficente Lar Santa Filomena, em 1960, ambas as instituições atendiam crianças vítimas de abandono e órfãs. Esses espaços sempre foram geridos pela Igreja Católica da cidade.

Após esse período, começaram a surgir algumas creches, as quais eram mantidas pela sociedade burguesa e serviam para que as empregadas domésticas deixassem seus filhos durante o expediente de trabalho. Uma das creches foi a Associação Civil Beneficente Creche Anita Ferreira Braga de Oliveira, fundada em 1968 para atender crianças de quatro meses a seis anos, prestando serviço de assistência médica, social e pedagógica.

Em 1972, foi inaugurada uma segunda creche, a Ação Social e Educacional Creche Walter Figueiredo. Era administrada pelas Irmãs Beneditinas e, posteriormente, pelas Irmãs Franciscanas do Coração de Jesus, reiterando a forte presença da igreja nesse âmbito. A esse respeito, Tsuda (2008, p. 68) acrescenta que “a Igreja católica, mais uma vez, intervém no atendimento da criança pequena, desta vez com a criação de uma creche com característica filantrópica e assistencial”.

Como discutimos no Capítulo 2, a falta de políticas públicas levou a sociedade a tomar iniciativas no atendimento a crianças pequenas, criando creches como um ato de caridade. Tal fato ocorreu nas grandes e pequenas cidades, com atendimentos que seguiam uma linha assistencial e, ao mesmo tempo, higienista.

Entre 1973 e 1976, a prefeitura de Presidente Prudente começou a tomar conta do atendimento a crianças pequenas, com o objetivo de tirá-las das ruas, onde ficavam pedindo esmolas. Esse quadro se agravou com a grande quantidade de pessoas vindas de outras partes do Estado para trabalhar, atraídas pela oportunidade de emprego nas usinas de álcool instaladas na cidade. Segundo Vasconcelos (2005, p. 48), as condições eram precárias: “Com as malas, alguns trapos e desnutridos, eles foram chegando e se alojando em qualquer lugar: nas calçadas, praças públicas e/ou debaixo dos viadutos. Não recebendo a ajuda necessária, passaram a esmolar nas ruas ou de casa em casa solicitando auxílio”.

Com o intuito de ajudar algumas crianças, uma vez que a demanda de pessoas nas ruas era grande, não seria possível atender todos no mesmo momento, criou-se, então, na cidade, o projeto Casulo, que passou a atender 40 crianças por sala, com o objetivo de prepará-las para a 1ª série do ensino fundamental. Na ocasião, uma professora era contratada para cada 40 crianças, lembrando que, nesse momento, ainda existiam as carências nutricionais, de saúde e afetivo emocionais dos alunos.

Na gestão de Paulo Constantino, que perdurou de 1977 a 1982, a oferta de vagas na pré-escola foi ampliada com a ajuda de voluntários e por meio de uma parceria com os governos federal e estadual. Nessas classes, atuavam mães voluntárias.

Mesmo com essas iniciativas, o número de atendimentos ainda era pequeno, mobilizando sociedades de bairro e movimentos de mães trabalhadoras que reivindicaram a construção de novas creches. A Sociedade de Amigos dos Bairros das Vilas Industrial, Formosa e Adjacências (SECRIFA), por exemplo, empenhou-se na busca por creches e, como resultado, obteve, em 1977, a inauguração da creche Lyla Bayton Martins, nome da esposa do ex-governador do estado, Paulo Egydio Martins. Nessa época, algumas creches foram construídas por meio de mutirões e com a ajuda financeira da prefeitura.

Sobre essas associações, Rosemberg (1984, p. 78) corrobora:

A base de sustentação do Movimento de Luta por Creches eram mulheres operárias que, atuando geralmente nos clubes de mães, reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. Sua luta por creches era concreta, ou seja, ter um lugar onde pudessem deixar seus filhos para poderem aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado. Sendo insuficientes as vagas nas creches de empresa, e por serem donas de casa (portanto, distanciadas da militância

sindical que ressurgia na época), atuam no bairro e reivindicam, junto ao poder local – a prefeitura – a expansão da rede de creches.

Essa luta histórica das mulheres por creche se deu também na cidade, de modo que no ano de 1980, o governo estadual subsidiou a construção de três creches, porém, não disponibilizou verba suficiente para mobiliário e manutenção dessas unidades, e a prefeitura não pôde mantê-las, deixando que a iniciativa privada tomasse conta delas. Assim como se deu com a Creche Silvia Lutfala Maluf, sustentada pela Igreja Presbiteriana Independente; a Creche Mei-Mei, mantida pela Associação Assistencial Espírita Adolpho Bezerra de Menezes; e a Creche Prof.^a Clotilde Veiga de Barros, amparada pela Associação Regional Espírita de Assistência (AREA). (TSUDA, 2008, p. 72)

A responsabilidade da prefeitura ficou apenas com a pré-escola, conforme expõe Tsuda (2008, p. 72):

O poder municipal assumiu apenas a pré-escola, quando implantou, em 1980, sob responsabilidade do Serviço Social do Município – ASSOM, a “Pré-Escola Pingo de Gente”, desta vez desenvolvida por estagiários, e por alunos de diversos cursos de nível superior (Pedagogia, Enfermagem, Direito, etc.). No ano seguinte, foi criada a “Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho”, resultante do convênio realizado com o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (instituição destinada a alfabetização de adolescentes e adultos), que passou a integrar o programa Nacional de Educação Pré-Escolar, como medida emergencial visando ampliar as matrículas a baixo custo.

O início da oferta de serviços de creche e de pré-escola no município de Presidente Prudente é marcado pela terceirização, e um dos principais motivos para que isso acontecesse sempre foi a alegação de falta de verba. Desse modo, a educação de algumas crianças prudentinas sempre ficava a encargo de outras entidades e não da prefeitura.

Em face da necessidade de mais investimentos, foi criada a Secretaria Municipal de Educação, conforme elucida Deák (2004):

[...] Secretaria Municipal de Educação foi criada em dezembro de 1983, com a aprovação da Reforma Administrativa apresentada pelo executivo e regulamentada pelo Decreto n. 5.166/84 então como Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer. Na época, eram seus projetos educacionais a Educação Pré-Escolar (4 a 6 anos) em período parcial e a Educação de Jovens e Adultos. (DEÁK, 2004, p. 49).

A Secretaria Municipal de Educação, à época, foi criada com o intuito de ampliar a pré-escola e gerenciar melhor o ensino, expandindo os projetos já existentes. À medida que as lutas

pelo direito da criança de frequentar a creche avançavam na capital paulista, o interior do Estado segue na mesma direção, com o município firmando convênios para a construção de mais três creches, cuja finalidade seria a oferta de vagas em tempo integral para crianças de 3 meses a 6 anos. Foram lançados também o Centro de Convivência Infantil (CCI) da FCT/Unesp, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e o Programa de Apoio à Construção e Manutenção das Creches Municipais.

Somente no ano de 1984, mediante o Decreto nº 22.123, foi criada a primeira creche pública da cidade, extinta em 2001. Como a demanda não parava de crescer, o município incentivou uma prática conhecida como “mãe crecheira”, essas mulheres assumiam a responsabilidade de cuidar das crianças de várias famílias em sua própria residência, recebendo um salário simbólico e arcando com quase todos os gastos do projeto, como energia elétrica. A casa ainda contava com doações e tinha um baixo custo.

Por muitos anos as creches foram sendo administradas por entidades, ou mantidas pela sociedade civil por meio de doações. Ao passo que a rede da pré-escola se expandia e era administrada pela pasta da educação, a creche ainda se mantinha na assistência social. Contudo, esse quadro mudou com a publicação LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a) que em seu art. 89 determina que “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” determinando a integração da creche à pasta da educação, juntamente com a pré-escola. Assim, o município passou a ter o dever de ofertar ambos os serviços. Tal mudança na educação da criança pequena fez dela um sujeito com direito subjetivo de frequentar as duas etapas iniciais da educação.

A partir daí ocorre uma expansão considerável da rede pública municipal de Presidente Prudente, havendo a necessidade de contratar professores e até coordenadores pedagógicos, assim a rede foi se expandindo até chegar aos números atuais.

No ano de 2014, o município representado pela pessoa do então prefeito em exercício, Milton Carlos de Melo “Tupã”, inaugurou a primeira das escolas de educação infantil por meio de um novo modelo chamado gestão compartilhada, termo adotado pela Secretaria Municipal de Educação para denominar o convênio estabelecido entre a administração pública e a organização social, neste caso a E.M. Carla Simone da Silva Alves, localizada no Jardim Monte Carlo. Em reportagem publicada no site oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, no dia 9 de agosto de 2014, o prefeito afirma que em 15 dias seria inaugurada a escola do Jardim Itapuã, denominada E.M. Erika Portella Rodrigues, e, em um mês, a unidade do Residencial

São Paulo (E.M. Benedita de Pádua Martins) e do Parque Girassóis (E.M. Maria Regina Dal Poggeto Ribeiro). Conforme informações do site oficial:

O primeiro convênio¹⁰ assinado foi com a Associação João Tonon, que será responsável pela unidade do Residencial Monte Carlo. E o segundo com a Organização Social Instituto Sim, que atuará nas escolas de ensino infantil do Parque dos Girassóis, Jardim Itapuã e Residencial São Paulo. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2014).

Como explica Domiciano (2009, p. 91), não há necessidade de licitação para o convênio.

Como o convênio pressupõe mútua colaboração não se faz necessária a licitação, pode celebrar-se entre pessoas jurídicas da mesma esfera governamental: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, entre órgãos e entidades da Administração Pública de esferas governamentais distintas ou entre a Administração Pública e entidades privadas.

No caso desse primeiro convênio, foi firmado com uma entidade privada. Em consulta ao site da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, obtivemos a informação de que a SEDUC atende atualmente mais de 16 mil alunos e conta com a colaboração de cerca de dois mil profissionais, entre eles, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores, educadores infantis e equipe técnica composta de supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e equipe de apoio. A rede pública municipal atende a educação infantil: berçário, maternal e pré-escola (0 a 5 anos), o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano e a educação de jovens e adultos (EJA), trabalhando atualmente com 70 escolas (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019a).

No Quadro 7 apresentamos informações – nome da escola, localização, data da inauguração, entidade responsável no início do funcionamento – a respeito de todas as creches que atualmente estão em atividade em Presidente Prudente, por meio da gestão compartilhada.

Quadro 7 - As creches de gestão compartilhada e suas respectivas gestoras no ato da inauguração

Nome da escola	Localização	Data de inauguração	Entidade responsável no ato da inauguração
E. M. Erika Portella Rodrigues	Residencial Itapuã	23/08/2014	Instituto SIM

¹⁰ O documento para formalização, na época, foi o convênio, no entanto essa parceria sempre foi denominada pela Secretaria Municipal de Educação de gestão compartilhada.

E. M. Carla Simone da Silva Alves	Residencial Monte Carlo	09/09/2014	Associação João Tonon
E. M. Maria Regina Dal Poggetto Ribeiro	Parque dos Girassóis	14/03/2015	Instituto SIM
E. M. Benedita de Pádua Martins	Residencial São Paulo	14/03/2015	Instituto SIM
E. M. Sylvia Marlene Pereira	João Domingos Neto	17/06/2016	Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista (CIOP)
E. M. Professora Eliane Tadiotto de Araújo	Residencial Cremonezi	10/09/2016	Instituto SIM
E. M. Vânia Maria Valentim Aquoti	Jardim Vale Verde II	13/12/2016	Instituto SIM
E. M. Mario Peretti	Residencial 3º Milênio	20/12/2016	Instituto SIM
E. M. Vereador Júlio Braga	Jardim Humberto Salvador	27/12/2016	Instituto SIM

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas e reportagens locais (2018).

As nove creches descritas no Quadro 7 foram inauguradas entre os anos de 2014 e 2017, contudo, nenhuma delas está sendo administrada hoje pela associação que deu início aos serviços na época da inauguração.

Nessa primeira etapa da gestão, a Associação João Tonon (organização sem fins lucrativos localizada em Presidente Prudente, com 37 anos de fundação e 26 anos de registro) ficou responsável pela E.M. Carla Simone da Silva Alves que, após a inauguração, passou a atender aproximadamente 130 crianças.

Do ano de 2014 em diante, o Instituto SIM – Socializar, Educar e Modificar foi assumindo a gestão de outras creches que foram sendo inauguradas, tais como: E.M. Erika Portella Rodrigues; E.M. Maria Regina Dal Poggetto Ribeiro; E.M. Benedita de Pádua Martins; E.M. Professora Eliane Tadiotto de Araújo; E.M. Vânia Maria Valentim Aquoti; E.M. Mario Peretti; E.M. Vereador Júlio Braga. Com exceção apenas da E.M. Sylvia Marlene Pereira, que foi gerida pelo CIOP desde a inauguração.

O Instituto SIM permaneceu à frente das escolas mencionadas até o dia 20 de junho de 2017, no entanto, por causa de bloqueios judiciais resultantes da penhora do dinheiro que serviria para o pagamento dos funcionários, a prefeitura decidiu encerrar o contrato com o Instituto SIM, transferindo a administração de seis creches que eram de sua responsabilidade para a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes.

O CIOP assumiu três creches, a saber: a E.M. Carla Simone Alves, quando foi encerrado o contrato com a Associação João Tonon; a E.M. Sylvia Marlene, quando inaugurada; e a E.M. Eliane Tadioto, quando rompido o contrato com o Instituto SIM.

No final do ano de 2018, a prefeitura não renovou o contrato de gestão compartilhada com o CIOP, transferindo as escolas para uma organização filantrópica sem fins lucrativos “de comprovada competência na gestão escolar” (PRATA, 2019, s/p.), ou seja, a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes. A parceria entre as partes foi firmada por meio do “Termo de Colaboração” nº 77/2018, que tem por objetivo o gerenciamento, conservação e manutenção de creches municipais.

De acordo com a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (BRASIL, 2014b), o termo de colaboração é o:

[...] instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros.

A partir de 2019, Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes passou a gerir as nove creches, por meio da gestão compartilhada com o município, mediante o Termo de Colaboração nº 08/2019, firmado no dia 20 de fevereiro de 2019, disponível no site da prefeitura na área do portal transparência. No referido documento constam o nome das creches, a idade das crianças, o valor do repasse e a vigência do termo, que vai até 31 de dezembro de 2019, podendo ser prorrogado por igual período desde que não exceda 60 meses.

Assim, o Quadro 7, que elencava as associações responsáveis no ato da inauguração, após essas mudanças de gestão, foi atualizado pelos dados expressos no Quadro 8.

Quadro 8 - As creches de gestão compartilhada e sua gestora atual

E. M. Benedita de Pádua Martins	Gestão Compartilhada com a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes
E. M. Erika Portella Rodrigues	
E. M. Maria Regina Dal Poggetto Ribeiro	
E. M. Vânia Maria Valentim Aquoti	
E. M. Mario Peretti	
E. M. Vereador Júlio Braga	
E. M. Carla Simone da Silva Alves	
E. M. Professora Eliane Tadiotto de Araújo	

E. M. Sylvia Marlene Pereira	
------------------------------	--

Fonte: PRESIDENTE PRUDENTE (2019b).

Em face de todas essas mudanças, surgiram dúvidas sobre como ficariam os funcionários das instituições que deixaram de administrar as escolas. Despontaram também conflitos entre algumas famílias e a prefeitura, no que se refere à relação das crianças com seus professores, e até um indicativo de greve em uma das escolas, o que deixou a população insegura quanto a esse serviço. Porém, segundo reportagem no site de um jornal local, havia, à época, a possibilidade de os funcionários serem contratados pela nova gestora.

O desejo de encerrar o contrato com o Instituto Sim vinha desde o ano passado. Em dezembro, a SEDUC (Secretaria Municipal de Educação) informou que o contrato com a organização social venceu em julho de 2017 e, na oportunidade, foi prorrogado até o dia 31 de dezembro a fim de que o atendimento às crianças não fosse comprometido. O anúncio gerou protestos entre os funcionários, que temiam a perda de seus cargos após a interrupção da parceria. Na época, o MPT (Ministério Público do Trabalho) e o MPE (Ministério Público Estadual) recomendaram que o Executivo renovasse os contratos dos colaboradores que atuavam nas creches pelo período mínimo de um ano a contar da data do vencimento dos documentos. A administração acatou a recomendação dos órgãos. (ESTEVES, 2018).

A seguir, a Tabela 6 mostra o número de alunos atendidos a cada ano pelas novas unidades.

Tabela 6 - Creches de gestão compartilhada, início do atendimento e número de alunos atendidos nas unidades

Escolas municipais	Ano de início do atendimento	Número de alunos atendidos a cada ano
E. M. Erika Portella Rodrigues E. M. Carla Simone da Silva Alves	2014	260
E. M. Maria Regina Dal Poggetto Ribeiro E. M. Benedita de Pádua Martins	2015	264
E. M. Sylvia Marlene Pereira E. M. Professora Eliane Tadiotto de Araújo	2016	300
E. M. Vânia Maria Valentim Aquoti E. M. Mario Peretti E. M. Vereador Júlio Braga	2017	450
TOTAL: 9 escolas	De 2014 a 2017	Total de alunos: 1274*

Fonte: Elaborada pela autora com base nas pesquisas e reportagens locais (2018).

*Os números podem variar de acordo com o atendimento em período parcial e/ou integral.

Nota-se que os números das matrículas aumentaram anualmente desde as primeiras inaugurações em 2014, com uma média no atendimento de 260 crianças, e nas últimas inaugurações, em 2017, chegou a matricular por volta de 450 crianças. Nesse período de 2014 a 2017 foram inauguradas nove creches na cidade, proporcionando à população a oferta de 1.274 vagas para alunos entre 0 e 5 anos, contudo esta quantidade de vagas pode variar de acordo com o atendimento da escola em períodos parciais e/ou integrais. A cada ano o município percebia a lista de espera manifesta diminuindo na mesma linha em que o número de matrículas se expandia.

Segundo dados da sinopse estatística da educação básica (INEP, 2019), no ano de 2017 (ano de inauguração da última creche de gestão compartilhada), a prefeitura reuniu 3.848 matrículas na creche e 4.223 na pré-escola, totalizando 8.071 crianças matriculadas na educação infantil de 0 a 5 anos em Presidente Prudente. Podemos notar que ao criar 1.274 vagas iniciais entre os anos de 2014 a 2017, houve um aumento significativo no número de matrículas, de modo que o atendimento nessas creches representa boa parte do total de matrículas da educação infantil municipal.

Na inauguração de uma das creches, a então secretária da educação Ondina Barbosa Gerbasi, comenta que a meta da prefeitura de Presidente Prudente era zerar a lista de espera das vagas entre 0 e 3 anos, uma vez que a faixa etária de 4 a 5 anos já havia se tornado uma etapa obrigatória de ensino. Para ter acesso à lista de espera, deve ser feita consulta no site oficial da prefeitura, que fornece informações sobre a quantidade e identificação das crianças por escola, com uma lista atualizada à medida que a matrícula da criança é efetivada junto à escola, quando da existência da vaga.

Durante as pesquisas, em consulta da Lei Orgânica do Município, percebemos a ausência de um parágrafo que trate da gestão compartilhada, mesmo sendo uma modalidade de atendimento prevista em lei específica e praticada neste município.

O PME foi instituído pela Lei nº 6.513/2006, que o aprovou e deu outras providências, vigorando de 2006 a 2015. Esse plano foi elaborado de modo coletivo, com a participação da sociedade, sob a coordenação da SEDUC, a aprovação do Conselho Municipal de Educação e em conformidade com o Plano Nacional de Educação, e durou 10 anos. Na ocasião, o PME expôs a situação da cidade, no que se refere às vagas nas creches e pré-escolas, comprovando que muitas crianças ainda não haviam conseguido sua vaga na creche, sobretudo aquelas oriundas de famílias mais pobres. A proposta do plano consistiu em atender às diretrizes colocadas pelas esferas federais e universalizar o ensino fundamental, ampliando, assim, o nível

de escolaridade da população. Acerca das creches compartilhadas, o plano faz referência apenas à alimentação, que deve ser garantida nos estabelecimentos públicos e compartilhados.

Por sua vez, o PME em vigor foi instituído pela Lei nº 8.962/2015, também com duração de 10 anos e, no início de sua vigência, propunha por objetivo (meta 1.1) atender 100% da demanda de matrículas de 0 a 3 anos, conforme pode ser visto a seguir:

Ampliar, de forma gradativa, conforme o acordo judicial firmado entre a Prefeitura e Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude de Presidente Prudente, nos seguintes termos:

- até o final de 2014: 50% da demanda;
- até o final de 2015: 65% da demanda;
- até o final de 2016: 75% da demanda;
- até o final de 2017: 85% da demanda;
- até o final de 2018: 100% da demanda. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

Dado que a gestão compartilhada foi a alternativa encontrada pelo município para atender à demanda por vagas em creches, consideramos que o plano deve contemplá-lo, pois, zerar a lista de espera exige não só investimento e colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, como também a participação de todas as pessoas que lutam pela universalização da educação infantil de 0 a 3 anos.

Portanto, o município de Presidente Prudente conta com uma grande rede de atendimento educacional, amparando, obrigatoriamente, toda a demanda de alunos com 4 anos de idade ou mais. No entanto, a etapa da creche necessita de investimentos constantes, para que todas as crianças sejam contempladas e a lista de espera seja zerada, conforme a meta do município. Ao longo da construção da educação, na educação infantil, o conveniamento fez-se sempre presente, desde a estruturação da secretaria, como podemos constatar com base nos registros de Tsuda (2008).

4.4 A gestão compartilhada e o termo¹¹ de colaboração pelos olhos da Secretaria Municipal de Educação

Importante lembrarmos que a prefeitura, por meio do Decreto nº 27.543/2016, regulamentou a aplicação da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, no âmbito da administração pública direta e indireta do município de Presidente Prudente e deu outras

¹¹ Termo de Colaboração nº 08/2019, disponível na aba Portal Prudente Transparente: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/transparencia/convenios_fornecedor.xhtml.

providências. Realizando, assim, o chamamento público das organizações da sociedade civil conforme determinado pelo art. 12: “A celebração de termo de colaboração e termo de fomento será precedida de chamamento público, ressalvados os casos excepcionados pela Lei Federal nº 13.019/2014” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016, p. 3).

Após a EC nº 19/98, os dispositivos publicados pelo governo federal para regulação das parcerias, a exemplo da Lei nº 13.019/2014, na visão de Adrião e Bezerra (2013, p. 258), “[...] se configuram como marcos significativos para a normalização de parcerias entre a administração pública e o setor privado, tendo em vista o estabelecimento no sistema jurídico brasileiro das agências executivas e das organizações sociais (OS)”, posto que, ao serem regulamentadas, as parcerias tendem a se repetir no âmbito da administração pública.

Após o chamamento, as organizações apresentaram seus planos de trabalho à secretária municipal e, mediante a aprovação, foi elaborado, conforme artigo 2º, o “I - termo de fomento ou termo de colaboração, quando houver transferência de recurso financeiro;” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016, p. 1).

Conforme Lopes e Vichi (2015, p. 18):

[...] o chamamento público deve ser diferente do procedimento licitatório comum, que busca a proposta economicamente mais vantajosa, e deve levar em consideração os aspectos peculiares que envolvem a complexidade de cada objeto, de cada política pública, de cada território onde se quer a operação por organizações da sociedade civil, em sistema quase de mandato, cujas características a serem selecionadas têm muito mais proximidade com o conteúdo de cada ação do que com a forma. Isso quer dizer que não se busca o melhor preço entre as organizações e sim as transformações socioambientais que são de relevância pública. (LOPES; VICHÍ, 2015, p. 18).

Especificamente na cidade de Presidente Prudente, as instituições que responderam ao chamamento público no ano de 2019 são de relevância pública por já desenvolverem trabalhos na cidade e serem reconhecidas pela população em sua competência. Uma delas já estava à frente de seis creches compartilhadas no ano de 2018, conforme a coordenadora relata:

[...] Então dessa reunião desse chamamento público, dessas entidades, duas entidades ficaram interessadas, né, uma era o Walter Figueiredo, a irmãzinha lá do Walter Figueiredo e outro foi o Bezerra, aí eles visitaram todas as escolas, todo esse processo, visitaram, conheceram, se inteiraram, leram todos os relatórios e tal, a irmãzinha desistiu, né, porque, se os dois quiserem, a gente vai dividir, aí eles desistiram, não ela, né, que tem um grupo lá de diretores, e o Bezerra assumiu, nós ficamos muito felizes, por conta de ser uma entidade que já tem um trabalho conosco na cidade (COORDENADORA, 2019).

Esse projeto de gestão compartilhada das escolas municipais teve início no ano de 2014, quando foram assinados o primeiro contrato com a Associação João Tonon e o segundo com o instituto SIM. O contrato que levou à parceria com a Associação João Tonon não está disponível para consultas no site da prefeitura municipal e câmara municipal. Ao passo que o contrato com o Instituto SIM está disponível no site da prefeitura municipal, na aba Portal da Transparência. A prefeitura firmou dois contratos com o referido instituto são eles: Contrato nº 286/2014 e nº 01/2017. Vale lembrarmos que, após a leitura dos dois documentos, percebemos que ambos possuem igual teor e forma. As únicas mudanças efetuadas encontram-se na data de assinatura, nos valores a serem repassados pela prefeitura e nas creches que são o objeto de gerenciamento.

Esse contrato versa sobre todas as obrigações da organização com o município, perpassando por cláusulas que tratam do objeto em questão e dos recursos financeiros. Discorre, ainda, sobre algumas vedações, bem como a comprovação da execução dos serviços e a prestação de contas, entre outros. Existe uma cláusula que nos chamou a atenção, que aborda o fundamento legal, nela estão as leis que, em âmbito federal, estadual e municipal, regulamentam a parceria e qualificam as organizações como organizações sociais. No entanto, o Instituto SIM não firma contrato mais com a prefeitura por ter sido desqualificado com base no decreto municipal nº 30.300/2019.

Atualmente, as escolas de gestão compartilhada estão sob gestão da Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes e, para este fim, foram firmados dois termos de colaboração até o presente momento, também disponíveis no site da prefeitura. O Termo nº 77/2018, referente ao gerenciamento das seis E.M., com vigência de 1º de fevereiro de 2018 a 31 de dezembro de 2018, e o termo subsequente, que visa gerenciar nove unidades de educação infantil no período de 20 de fevereiro de 2019 a 31 de dezembro de 2019, podendo ser prorrogado pelo mesmo período, não excedendo 60 meses. Os termos têm como parte integrante e indissociável um “plano de trabalho”, que faz exigências quanto à qualidade e ao atendimento das escolas.

A respeito da gestão compartilhada, Casagrande (2012) e Abdalla (2016) constataram que ao aumentar o número de parcerias, essa política acaba se tornando permanente nas prefeituras causando distanciamento do atendimento público direto. Outra questão diz respeito ao tempo do compartilhamento, pois Azevedo e Borghi (2015) ao analisarem os instrumentos jurídicos que firmaram as parcerias nas cidades pesquisadas constataram que as mesmas fixam prazos longos e ainda deixando expressa a possibilidade prorrogá-los, constituindo assim uma nova política de atendimento da educação infantil.

A Coordenadora explica sobre as razões que levaram o município a firmar essa parceria:

[...] então, nas primeiras reuniões eu me posicionei contrária a isso. E aí a Dona Ondina (secretária de educação da época) disse para todos nós: me arrumem alternativas. E a gente começou a estudar tudo, eu sou uma pesquisadora de políticas públicas e até então todos nós nos empenhamos nisso, acontece que todos esses estudos até no COMED¹² a gente perguntou se ele tinha alguma sugestão. É uma política indutória do Governo Federal, Ana. Então a gente tinha, estávamos entre a decisão de atender as crianças na lista de espera e fazer a gestão compartilhada, como a gente não encontrou nenhuma outra alternativa para isso, nós começamos a pensar: então, se vamos fazer, vamos fazer do nosso jeito. Então lemos toda a legislação, fomos em algumas cidades que tinham isso, começamos a analisar, então o que que a gente não gostou da gestão de outras cidades, por exemplo, eles passavam a escola, o aluno e esqueciam disso. Essas pessoas não participavam, essas pessoas não seguiam as diretrizes da secretaria e nós aqui dizemos não, já que a gente não tem outra forma. Tínhamos assinado um TAC¹³, nem era um TAC, tinha uma ação civil obrigando a gente a atender a lista de espera (COORDENADORA, 2019).

Neste momento conforme aponta Cossetin (2017), entra o terceiro setor com as organizações para prestar serviços na área da educação, conforme discutido neste trabalho, assumindo a ação de modo mais eficiente e economicamente financeiro para a administração pública.

Diante do cenário de pressão do Ministério Público e da sociedade para atender à demanda, o município buscou exemplos de outras cidades para atender as crianças de modo que as novas creches não fossem descoladas da Secretaria Municipal de Educação. Após estudos das legislações, conforme relata a participante, a solução encontrada foi a gestão compartilhada, de modo que as escolas estivessem sempre presentes em todas as ações do município, bem como as escolas de administração direta.

Ao consultar as pesquisas de Fullgraf (2002), Barbosa *et al* (2005), Neiverth (2009), Zarpelon (2011), Casagrande (2012), Oliveira (2012), Adrião *et al* (2012), Santos (2012), Canavieira (2012), Siles (2013), Oliveira (2013), Azevedo e Borghi (2015), Abdalla (2016), Barbosa e Adrião (2016), Borghi e Bertagna (2016), Abramowicz e Tebet (2017), Cossetin (2017) e Oliveira, Silva e Marchetti (2018), percebemos que a parceria e o conveniamento não constitui fato isolado, ocorrendo apenas na cidade em tela. Essas pesquisas recentes mostram que os municípios ao serem pressionados por organismos multilaterais, pela sociedade, Ministério Público e diante da ausência do Estado na oferta de vagas, encontraram no

¹² Conselho Municipal de Educação.

¹³ Termo de Ajustamento de Conduta.

convenimento uma forma de atender as crianças da educação infantil que até então estavam fora da escola.

A escola compartilhada desta cidade deve estar atrelada à Secretaria Municipal de Educação. Quando identificaram que essa seria a única alternativa, procuraram fazê-la da melhor forma possível, especificando algumas cláusulas no Termo de colaboração e no Plano de trabalho.

[...] Então vamos fazer um contrato e um plano de trabalho para essas instituições, porque a gente abre licitação para quem pudesse vir, então nós fizemos um descritivo que eu ainda considero que, na época, foi o melhor que a gente pôde fazer, mas, depois, olhando, a gente foi melhorando ele, de que obrigatoriamente esse gestor seguisse todas as nossas diretrizes, de que os profissionais participassem de todas as nossas formações, de que a supervisão dessas escolas e a formação desses profissionais fossem feitos pelos nossos técnicos, supervisores e coordenadores, então amarrá-los completamente a nós. Então foi assim que a gente fez, a gente realmente não encontrou outra alternativa. Eu, como funcionária pública efetiva, foi muito triste pra mim foi um período muito triste, houveram muitas discussões muitas brigas e a única coisa que mantinha a minha consciência um pouco mais tranquila era o fato de atender as crianças, isso realmente aconteceu. A partir daí, a gente sempre atende toda a lista de espera, né, então houve uma ampliação no atendimento, mas, infelizmente, a gente paga o preço de termos escolas nossas que não são geridas por nós e que não têm lá os nossos profissionais efetivos. Isso é uma tristeza, então eu sei, como gestora, que foi uma alternativa, talvez a única alternativa diante uma política indutória do governo federal, mas eu me entristeço como funcionária efetiva (COORDENADORA, 2019).

A fala da Coordenadora revela-nos a preocupação durante o processo de compartilhamento e o compromisso com a educação e o funcionalismo público, mais de uma vez ela afirma isso durante a entrevista, em dado momento ela diz ser fruto da escola pública e se entristece com essa situação. No entanto, havia muita pressão do Ministério Público para o atender as crianças que estavam na lista de espera.

As escolas são orientadas e monitoradas por um supervisor de ensino e esse profissional, para além dessas atribuições, deverá fazer a avaliação das escolas sempre que as visitar e também o supervisor deve ter livre acesso a essas escolas, assim como às escolas diretas. Todas as visitas devem ser devidamente registradas em livro próprio, em todas as unidades.

A coordenação pedagógica também será feita por parte da equipe técnica dessa secretaria, conforme o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. Os profissionais das escolas são convocados, do mesmo modo que os profissionais das escolas diretas, para formações continuadas e capacitações em serviço.

O contrato (leia-se termo de colaboração), citado pela Coordenadora, é um instrumento celebrado para formalizar o atendimento educacional “as crianças de 0 a 5 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil, primeira Etapa da Educação Básica, com complementação à Rede Municipal de Ensino do Município de Presidente Prudente” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d, p. 1).

Nesse termo, a organização é denominada “Organização da Sociedade Civil” que visa executar todas as ações previstas no plano de trabalho.

A cláusula segunda do Termo de colaboração versa sobre os repasses. O montante do contrato para o ano de 2019 foi de R\$ 8.503.000,00 (oito milhões, quinhentos e três mil reais), não podendo exceder esse valor. A validade estabelecida foi 11 meses e as parcelas deveriam ser depositadas mensalmente, para que sejam aplicados na execução do Termo em questão.

A prestação de contas é um item bastante rígido a ser cumprido nesse Termo, devendo ser feita 30 dias após o recebimento de cada parcela. A prestação deve incluir as folhas originais de pagamentos, recibo de férias e rescisão, além de todas as notas fiscais e os orçamentos, com cotação de três empresas diferentes, entre outros documentos.

Percebemos, com base na cláusula quarta, que os valores repassados à organização são calculados *per capita*. Outra informação refere-se à rescisão do Termo, que pode ocorrer pelas duas partes, a qualquer momento, com a aplicação das devidas sanções, sendo esse ato comunicado por escrito com 60 dias de antecedência, no mínimo.

Conforme apurou Zarpelon (2011) em sua pesquisa, o Contrato ou Termo de Parceria deve conter a cláusula citada acima referente a rescisão, expondo assim que o mesmo poderá ser rescindido por qualquer das partes por ser um acordo bilateral.

As obrigações das partes são descritas na cláusula quinta:

5.1 São obrigações do Município:

- a) Proceder por intermédio da equipe indicada pela Secretaria Municipal de Educação, o monitoramento e avaliação do cumprimento do objeto da parceria e das atividades realizadas pela ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, inclusive com a realização de visitas *in loco*.
- b) Analisar a prestação de contas da organização da sociedade civil nos moldes previstos na Lei Federal 13.019/14 e demais alterações, na instrução TCE nº 02/2016 e na resolução nº 03/2017 TCE/SP, aceitando-as, questionando-as ou rejeitando-as no prazo de 90 dias a partir do término do período estipulado para entrega.
[...]
- d) Emitir relatório técnico de monitoramento e avaliação das ações do presente Termo de Colaboração o qual deverá constar obrigatoriamente, os resultados já alcançados e seus benefícios, os impactos econômicos ou sociais, o grau de satisfação do público alvo, submetendo a Comissão de Monitoramento e Avaliação designada, nos termos do artigo 59 da lei federal nº 13.019/2014,

que homologará, independente da obrigatoriedade da apresentação da prestação de contas devida pela Organização da Sociedade Civil;
[...]

g) Manter em seu sítio oficial na internet, a parceria celebrada e o respectivo plano de trabalho, até cento e oitenta dias após o seu encerramento.
[...]

i) Efetuar o repasse dos recursos financeiros a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL na forma estabelecida no cronograma de desembolso constante no plano de trabalho, desde que seja verificada a regularidade da prestação de contas;
[...]

k) Garantir o fornecimento, periódico e pontual, da alimentação escolar para os alunos objeto deste termo de colaboração; (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d, p. 4-5).

Nesse sentido, Casagrande (2012) apura em sua pesquisa que muitos municípios ao firmarem parcerias, assumem a responsabilidade do fornecimento da alimentação para as crianças atendidas em creches conveniadas consolidando as práticas de transferência dos recursos públicos a esfera privada.

No tocante às obrigações da prefeitura, elencamos acima alguns itens, na tentativa de mostrar como se processa esse trabalho de cumprimento do Termo e da fiscalização da parceria. Os comentários da Coordenadora, transcritos anteriormente, também explicitam alguns pontos desse trabalho.

5.2 são obrigações da ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL:

a) Executar ações em estrita consonância com a legislação pertinente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas do Sistema Municipal De Ensino, com as diretrizes e normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação e do Plano De Trabalho devidamente aprovado;

b) Efetuar o cadastro de matrícula das crianças de acordo com o disposto em resolução específica da Secretaria Municipal de Educação, atendendo as crianças encaminhadas pelo departamento de gestão da rede física da SEDUC, no limite legal do número de crianças por sala de aula e faixa etária de idade, respeitando o limite máximo de crianças, conforme discriminado no plano de trabalho. Havendo matrícula de criança com necessidades especiais o limite máximo poderá ser reduzido na proporção de 20% nos termos da legislação em vigor;

c) Elaborar o projeto pedagógico da unidade educacional, que contemplem as particularidades do seu cotidiano escolar, de acordo com a resolução específica da Secretaria Municipal de Educação;

d) Atender as demandas da região de abrangência, conforme disponibilidade de vagas e capacidade física, de acordo com o estabelecido no Plano de Trabalho;

e) Manter atualizados os documentos relativos à administração escolar, especialmente as informações relativas ao cadastro, matrículas, calendário escolar, frequência semanal dos alunos, relatórios, dados sobre alimentação escolar e outras funcionalidades que forem disponibilizadas, atendendo a

resolução específica da Secretaria Municipal de Educação publicada anualmente;

[...]

i) Participar sistematicamente das reuniões de monitoramento, avaliação, gestão, operacional e capacitações. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d, p. 6-7).

Consideramos extremamente necessária essa exposição das cláusulas do Termo de Colaboração a fim de confirmarmos que, mesmo com a gestão compartilhada, a SEDUC tem se empenhado bastante para garantir uma educação de qualidade às crianças, tendo em vista que, pelas entrevistas semiestruturadas, a análise do Termo e da legislação local, constatamos que esta Secretaria Municipal de Educação tem agido de modo comprometido e sempre pautada pelas leis maiores que regulamentam a parceria. Em relação à Organização, notamos que seus gestores têm executado corretamente todas as cláusulas do Termo, evitando, assim, o cancelamento da parceria em algum momento.

Ainda sobre a cláusula quinta, item 5.3, a Organização da sociedade Civil deverá:

b) Responsabilizar-se pela contratação e pagamento do pessoal necessário ao desenvolvimento das atividades assumidas pelos encargos de natureza fiscal, trabalhista, e previdenciário, danos causados a terceiros e pagamentos de pessoal e de Seguros em geral relacionados a execução do objeto previsto neste termo de colaboração, não implicando a responsabilidade solidária ou subsidiária da administração pública sua inadimplência em relação ao referido pagamento, os ônus incidentes sobre o objeto da parceria ou os danos decorrentes da restrição a sua execução. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d, p. 10).

Esse item permite-nos verificar que a responsabilidade total com pessoal e com outras despesas fica a cargo da organização, eximindo, assim, a prefeitura da gestão de funcionários. Percebemos, também, que há insatisfação entre funcionários da escola C quanto à questão salarial, assunto abordado de forma sucinta durante as entrevistas pelas participantes desta escola. A esse respeito, destacamos a fala da Coordenadora:

[...] salário do professor contratado ele é ligado a outro sindicato, outro contrato é CLT, o que que é igual, a obrigatoriedade de seguir o piso nacional esta é uma obrigatoriedade, inclusive a gente coloca no nosso plano de trabalho que eles recebam o piso, no nosso caso, no caso do professor efetivo, começa com piso, mas, por conta das progressões e tudo mais, a gente acaba tendo no salário diferenciado (COORDENADORA, 2019).

A participante alega que as professoras recebem o piso nacional, portanto essa diferença no salário das docentes da escola C se deve à carga horária trabalhada. O valor do piso nacional

é calculado com base em 40 horas semanais, como nessas escolas as professoras trabalham apenas 26 horas semanais, esse valor é reduzido para se manter condizente às horas trabalhadas.

O Termo de Colaboração versa, na cláusula sexta, sobre a hipótese de retomada. Nesse caso, a administração direta pode tomar medidas como assumir a responsabilidade do serviço e retomar os bens públicos eventualmente em poder da organização.

Na cláusula nona do Termo consta a indicação de que não haverá bens remanescentes, uma vez que não é permitido que a organização compre bens materiais de natureza permanente, nem a execução de obras de ampliação e construção com o valor repassado (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d).

Por fim, o Termo, em suas cláusulas décima e décima primeira, estabelece que:

10.1 O presente termo de colaboração poderá ter suas cláusulas alteradas e mediante acordo entre as partes, através do termo aditivo, exceto quanto a objeto.

11.1 Fica eleito o foro da Comarca de Presidente Prudente/ SP para dirimir todos os conflitos oriundos do não cumprimento das cláusulas expressas neste instrumento e dos omissos. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d, p. 11-12).

Esse documento foi assinado pelo prefeito da cidade, pela secretária municipal de educação e pelo presidente da organização. Ao assinarem, esses representantes assumiram responsabilidades e obrigações sobre as escolas de educação infantil da cidade. Assim, a SEDUC se tornou responsável por regular e por implementar políticas de funcionamento dessas escolas.

Em toda a rede municipal, as crianças são atendidas pela SEDUC de acordo com a lista de espera. Cada escola tem a sua própria lista e, assim que surge uma vaga, a família é notificada para manifestar seu interesse. A lista é organizada por georreferenciamento, *software* que possibilita o direcionamento da criança para uma escola próxima de sua residência.

Questionada se a parceria foi uma solução para zerar a lista de espera, a Coordenadora ressalta que sim:

Foi, Graças a Deus. Então, é assim Ana, a solicitação de vaga para educação infantil ela é a qualquer tempo, a qualquer tempo uma família pode tomar essa decisão, procurar uma escola e solicitar uma vaga, mas a qualquer tempo eu não tenho esta vaga, então nós criamos uma coisa que também não existia no município, um período então, por exemplo, até o dia 10 de outubro de todos os anos todas as solicitações que foram feitas a gente consegue atender, então a lista que nós tínhamos até o dia 10 de outubro, todas as crianças foram inseridas, não no mesmo ano, para projeção do ano que vem, então a gente tem todas essas crianças, que foram 1.800, a maior parte delas é de 0 a 3, aliás,

minto, todas elas são de 0 a 3, todas foram inseridas, mas a solicitação continua, a partir do dia 10 houveram outras solicitações, esse processo de acomodação adequação e inserção das crianças nos agrupamentos nas salas ele vai até março, além dessas 1.800 até março, a gente vai conseguir colocar mais. O ano passado nós colocamos 1.700 e pouco até o dia 10 de outubro, depois colocamos mais 600, então isso vai acontecer até março, aí, por exemplo, veio a mãe solicitou maternal de março até setembro, ela conseguiu a vaga, maternal eu tenho mais facilidade. O maternal a gente quase universalizou já, onde é o problema? Berçário, berçário é a nossa dificuldade, porque os agrupamentos são menores, né, a gente tem a exigência do número de alunos e tal, então o berçário a gente não consegue atender assim que a mãe solicita, mas maternal quase que a gente atende (COORDENADORA, 2019).

A solicitação de vagas nas escolas do município acontece durante todo o ano e é feita pela família, que manifesta desejo de matricular a criança na educação infantil. Com o intuito de organizar o atendimento, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu uma data-base – 10 de outubro – como referência para atendimento das crianças para o próximo ano. Se todas as crianças inscritas na lista até essa data forem atendidas, o município cumpriu o propósito em zerar a lista de espera anualmente. Lembrando que a lista de espera é composta pela demanda berçário e maternal, uma vez que a demanda da pré-escola não pode aguardar em lista de espera por ser etapa obrigatória da educação básica.

A afirmação que a lista de espera foi zerada após a gestão compartilhada ser fixada, reforça a ideia posta por Arelaro (2007) de que as crianças ganham a vaga na creche, mas o Poder Público se compromete cada vez mais com as parcerias. A pesquisa de Abramowicz e Tebet (2017), por sua vez, aponta que a maioria das matrículas em creches estão concentradas na parceria, priorizando o atendimento da rede pública para a pré-escola.

A cidade pesquisada por Domiciano (2011) fez a opção da compra de vagas em escolas particulares para atender a demanda, diminuindo a quantidade de crianças inscritas na lista de espera. De certa forma a regulamentação federal confere aos municípios liberdade para optar quanto ao modelo de atendimento, contribuindo para o aumento da rede conveniada.

5 INDICADORES DA QUALIDADE NA VOZ DAS PARTICIPANTES: DOIS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO.

No município de Presidente Prudente, as escolas foco desta pesquisa estão distantes cerca de três quilômetros uma da outra e o trajeto de carro entre elas demora por volta de cinco minutos. Pela proximidade e o número de crianças atendidas, notamos que a demanda da educação infantil é significativa nessa região da cidade.

A escola D localiza-se na área urbana periférica, longe do centro da cidade. O bairro foi criado em 1995 e nos dias atuais conta com ruas asfaltadas, rede de água e esgoto, coleta de lixo, eletricidade, iluminação pública, internet, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), posto de saúde, e um projeto social chamado “Praça da Juventude”. A maioria da clientela reside no próprio bairro e em bairros adjacentes. As crianças que não moram nesses bairros chegam à escola em busca de uma vaga de período integral.

Em cerimônia com a presença de autoridades do município, na gestão do prefeito Agripino Lima, a escola foi inaugurada em setembro de 2006 e já iniciou suas atividades no mesmo mês. A escola D atende a educação infantil de 0 a 5 anos em três períodos: parcial manhã (7h40 às 12h), parcial tarde (13h às 17h20) e período integral (7h40 às 18h). Os alunos que permanecem no período integral são acompanhados por uma professora em um período e uma educadora¹⁴ no outro. Essa escola fica aberta das 7h até as 18h e atende um total de 370 alunos.

Em seu espaço físico, a escola D dispõe de 11 salas de aula (incluindo os 2 berçários), 2 fraldários, 2 lactários, 2 solários, 1 secretaria, 6 banheiros de adultos, 4 banheiros infantis com vasos, pias e chuveiros em apenas 2 deles, 1 copa de funcionários, 1 almoxarifado pedagógico junto ao de produtos de limpeza, 1 cozinha com 1 despensa integrada, 1 refeitório, 1 pátio coberto, 1 palco, 1 parque infantil sem cobertura, 1 estacionamento coberto (usado como quadra), 1 sala de recursos com armários e livros, 1 sala da direção junto à orientação, 1 sala de TV, 1 recepção, 1 lavanderia, 1 laboratório de informática, 1 residência para caseiro e 1 quadra descoberta (a cobertura caiu por causa de fortes ventos em 2017 e foi retirada), além de áreas verdes nos espaços externos. O acesso à escola é

¹⁴ Segundo a Lei Complementar Municipal nº 177/2010 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010), art. 5º, I: Para efeito desta Lei Complementar considera-se: I – “conjunto dos cargos de Educador Infantil que não pertencem ao quadro do magistério, mas que atuam diretamente com crianças em atividades de educar e cuidar”.

feito pela porta central e pelas portas do pátio coberto. Esses dados foram extraídos da proposta pedagógica da escola.

Na Tabela 7, a seguir, demonstramos o número de alunos, bem como seus agrupamentos e períodos, elaborada com base nos dados da proposta pedagógica e da entrevista com a gestora da escola.

Tabela 7 - Distribuição dos alunos por turmas na escola D

Agrupamento	Período	Nº de turmas	Nº de alunos
Berçário I	Manhã	2	12
Berçário II	Manhã	4	32
Berçário II	Tarde	2	16
Berçário II	Integral	1	9
Maternal I	Tarde	2	30
Maternal I	Integral	2	27
Maternal II	Manhã	2	30
Maternal II	Tarde	1	15
Maternal II	Integral	2	30
Pré I	Manhã	1	24
Pré I	Tarde	1	22
Pré I	Integral	2	48
Pré II	Manhã	1	24
Pré II	Tarde	1	24
Pré II	Integral	1	27
Total		25	370

Fonte: Elaborada pela autora com base na proposta pedagógica da escola D (2019).

Para que a educação dessas crianças ocorra de maneira integral e com a qualidade recomendada nos documentos oficiais, é importante que a proporção de crianças por professor seja respeitada, conforme proposto pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009: “[...] recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (BRASIL, 2009c, p. 13).

Para complementar a análise, elaboramos a Tabela 8, referente à lista dos funcionários que atuam com as crianças e no campo pedagógico.

Tabela 8 - Equipe de apoio pedagógico da escola D

Função	Número de funcionários
Gestor(es)	1
Orientador Pedagógico	1
Professores	16
Educadores	17

Fonte: Elaborada pela autora com base na proposta pedagógica da escola D (2019).

Em conversa informal com a gestora, percebemos que a equipe de funcionários está completa, característica primordial para o bom andamento da unidade escolar. Porém, quanto ao número mínimo de alunos por sala, as quantidades não se enquadram no recomendado pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e pelos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

A escola C localiza-se na zona urbana, em área periférica, distante do centro da cidade. O bairro é novo, com casas ocupadas e várias ainda em construção. A região possui infraestrutura adequada, com ruas asfaltadas, rede de água e esgoto, posto de saúde, coleta de lixo, eletricidade, iluminação pública e internet.

Construída em parceria com o Governo Federal, na gestão do prefeito Milton Carlos de Melo “Tupã” e da secretária de educação Sra. Ondina Barbosa Gerbasi, a escola C foi inaugurada em dezembro de 2016, para atender a educação infantil de 0 a 5 anos em três períodos – parcial manhã, parcial tarde e período integral –, nos seguintes horários, respectivamente: 7h às 11h25; das 12h20 às 16h45; e das 7h às 17h. O horário de funcionamento da escola é das 7h às 18h.

O seu espaço físico compõe-se de: 9 salas de aula, 8 solários integrados, 4 banheiros de adulto, 2 banheiros infantis, 1 secretaria que foi dividida para abrigar a sala de reuniões, 1 fraldário, 1 lactário, 1 copa de funcionários, 1 almoxarifado de produtos de limpeza, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 pátio coberto, 1 tanque de areia coberto, 1 parque infantil descoberto e 1 pátio descoberto. O acesso é feito por duas portas nas extremidades do pátio coberto e pela porta principal.

A Tabela 9, a seguir, informa o total de crianças atendidas na instituição nos três períodos.

Tabela 9 - Distribuição dos alunos por turma da escola C

Agrupamento	Período	Nº de turmas	Nº de alunos
Berçário I	Manhã	1	6
Berçário I	Integral	1	6
Berçário II	Manhã	2	12
Berçário II	Tarde	1	8
Berçário II	Integral	1	8
Maternal I	Manhã	1	14
Maternal I	Integral	1	15
Maternal I e II (misto)	Tarde	1	12
Maternal II	Tarde	1	15
Maternal II	Integral	1	15
Pré I	Manhã	1	15
Pré I	Tarde	1	15
Pré I e II (misto)	Tarde	1	19
Pré II	Manhã	1	15
Total		15	175

Fonte: Elaborada pela autora com base na proposta pedagógica da escola C (2019).

Os dados da Tabela 10 nos permitiram inferir que a estrutura física da escola C é bem menor em comparação a outra escola deste estudo. Além disso, considerando os espaços, notamos também que as salas de aula são menores, abrigando um número reduzido de alunos.

Tabela 10 - Equipe de apoio pedagógico da escola C

Função	Número de funcionários
Gestor (es)	1
Orientador Pedagógico	1
Professores	9
Educadores	13

Fonte: Elaborada pela autora com base na proposta pedagógica da escola C (2019).

Vale lembrarmos que a carga horária das educadoras da escola C é de 40 horas semanais e elas têm a possibilidade de assumir o cargo de professor, quando surge alguma vaga decorrente da saída de outro profissional. Salientamos que o preenchimento da referida vaga obedece aos critérios de classificação na prova seletiva para o cargo de professor.

Na sequência, descrevemos os procedimentos para a realização das entrevistas com as participantes que atuam na escola pública direta e na escola pública compartilhada.

Inicialmente, a proposta era gravar todas as entrevistas, mas isso ocorreu somente com as participantes que consentiram, fato que não comprometeu o processo, uma vez que a entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Assim, nos casos de não consentimento da gravação, optamos por anotar as respostas após cada pergunta do questionário (Apêndice A). Todas as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, (Anexo A).

O processo entre as autorizações, o contato telefônico e a realização das cinco entrevistas ocupou os meses de novembro e dezembro de 2019. Os quadros, a seguir trazem informações das participantes da pesquisa.

Quadro 9 - Perfil das gestoras participantes da pesquisa

Gestoras participantes da pesquisa			
	Gestora Escola D	Gestora Escola C	Coordenadora de Gestão Educacional
Formação	Magistério no CEFAM de Presidente Prudente. Graduação em Pedagogia (1999) na FCT/Unesp - Presidente Prudente. Mestre em Educação (2004), FCT/Unesp - Presidente Prudente.	Magistério no Escola Estadual Fernando Costa. Graduação em Pedagogia (1994) na FCT/Unesp - Presidente Prudente. Pós-graduação em Leitura e produção de texto (2001).	Magistério no CEFAM de Presidente Prudente, formando-se na 1ª turma. Graduação em Pedagogia (2003) pela FCT/Unesp – Presidente Prudente. Pós-graduação em Alfabetização (2006). Mestrado em Educação (2008), FCT/Unesp - Presidente Prudente.
Cargo/Função	Professora de educação infantil / Orientadora Pedagógica	Diretora de escola da gestão compartilhada / Diretora de escola da gestão compartilhada	Professora de educação infantil / Coordenadora de Gestão Educacional
Idade/Tempo de atuação na educação	44 anos, atua na educação há 27 anos.	53 anos, atua na educação há 33 anos.	49 anos, atua na educação há 27 anos.
Vínculo profissional	Efetiva na unidade escolar pesquisada.	Contratada na unidade escolar pesquisada.	Exerce cargo em comissão efetivo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas (2019).

Observamos que todas gestoras participantes da pesquisa, como mostram os dados do Quadro 9, atuam na Educação há bastante tempo, sendo duas com 27 anos de atuação e uma com 33 anos de dedicação. A Gestora da Escola D e a Coordenadora de Gestão Educacional possuem experiência tanto em sala de aula quanto na gestão da escola pública. Percebemos, também, a semelhança em todas terem cursado o Magistério, embora em instituições diferentes. As gestoras das Escolas C e D se formaram na década de 1990, fizeram graduação em Pedagogia na FCT/Unesp de Presidente Prudente e, durante as entrevistas, percebemos uma preocupação delas com a escola, mesmo dando atenção à pesquisadora, estavam sempre atentas aos acontecimentos fora da sala onde estávamos. Na escola D e na escola C, presenciamos cenas de total envolvimento, satisfação e conhecimento do ambiente escolar.

Quadro 10 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professoras participantes da pesquisa		
	Professora Escola D	Professora Escola C
Formação	Magistério na Escola Estadual Fernando Costa. Graduação em Pedagogia (2005) na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Pós-graduação em Educação Especial e Língua Portuguesa (2017)	Graduação em Pedagogia (2009) pela Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE/Uniesp). Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional (2015).
Cargo/Função	Professora de educação infantil	Professora de educação infantil
Idade/Tempo de atuação na educação	63 anos, atua na educação há 24 anos.	47 anos, atua na educação há 10 anos.
Vínculo profissional	Efetivo	Contrato

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas (2019).

Em relação às professoras, conforme os dados do Quadro 10, a participante com menor tempo de exercício no magistério é a professora da escola C, tendo completado 10 anos de trabalho na educação, uma parte na instituição particular e outra na escola de gestão compartilhada. A professora da escola D atua na educação há 24 anos e, pelos dados das entrevistas, ambas sempre trabalharam em sala de aula, nunca exercendo cargos de gestão.

A entrevista com a Coordenadora de Gestão Educacional foi marcada na Secretaria Municipal de Educação, em sua sala e durou cerca de 40 minutos sendo bem esclarecedora.

A entrevista com a professora da escola D ocorreu no laboratório de informática da escola, local também utilizado para reuniões de HTPC. A sala é ampla, possui um aparelho de ar

condicionado e seu espaço é ocupado por vários conjuntos de computadores, mesas e cadeiras e uma mesa grande retangular, disposta no centro da sala. A professora foi indicada pela orientadora pedagógica (identificada como gestora da escola D) por trabalhar na escola há mais tempo e ter maior experiência na educação em comparação às demais professoras da escola. A princípio ela ficou apreensiva, mas depois concordou em participar da entrevista que – entre a leitura do roteiro, a conversa inicial e a gravação – teve a duração de 1h30. Saímos da escola bem otimistas, pois foi a primeira entrevista realizada, ali começavam a ser delineados os resultados desta pesquisa.

Três dias depois, voltamos à escola D para entrevistar a orientadora pedagógica. Ao chegarmos à escola, dirigimo-nos até a sala da direção, uma sala com dois armários, três mesas e algumas cadeiras dividindo o espaço. Entregamos a autorização da pesquisa e o TCLE, apresentamos o roteiro e procedemos à gravação da entrevista, que durou cerca de 1h30. Nesse período, fomos interrompidas três vezes, em virtude de demandas da escola.

Na escola C, o dia agendado foi quarta-feira, no período da tarde. Fomos muito bem recebidas pela diretora em exercício, que prontamente mostrou toda a escola, possibilitando conhecer os espaços e algumas práticas pedagógicas. Deixamos a autorização da SEDUC e apresentamos o projeto. Por falta de tempo hábil, marcamos um novo encontro para sexta-feira da mesma semana. Retornamos, então, no dia combinado e estava acontecendo um evento de apresentação de projetos. Segundo a diretora, esse é um dos momentos em que os alunos se reúnem no pátio coberto da escola para trocar experiências, hastear a bandeira e assistir à apresentação cultural de uma sala predeterminada, de acordo com o cronograma dos projetos estudados por toda escola.

Tivemos a alegria de assistir aos pequenos cantando e dançando uma música para os colegas. Após a apresentação, retornamos à sala da diretora, que fica junto da sala da orientadora. Essa entrevista, especificamente, não foi gravada, a pedido da própria gestora da escola C, que disse que se sentiria mais à vontade para responder às perguntas. Esse momento durou cerca de 1h40, sem interrupções, e o registro das respostas ocorreu mediante anotações manuscritas.

Por motivo de desencontro, a professora indicada pela diretora não estava na escola, pois leciona no período da manhã; combinamos novamente a ida à escola no dia de HTPC. Na segunda-feira, no início da noite, fomos recebidas na escola pela orientadora dessa unidade, que cedeu a sua sala para a entrevista (a mesma sala onde realizamos a entrevista com a gestora). Foi uma conversa agradável, mas não foi consentida a gravação com as mesmas alegações da gestora dessa escola. Esse momento durou cerca de 1h, fazíamos as perguntas e à medida que as respostas foram sendo elaboradas registrávamos para guardar os dados, a professora se sentiu

bem à vontade após concordarmos em não fazer a gravação. Saímos dessa escola de novo otimistas e providas de material para analisar.

Cabe salientar que utilizamos o mesmo roteiro de entrevista com as professoras e gestoras, apenas algumas perguntas não foram respondidas pelas gestoras, por serem pertinentes ao trabalho em sala de aula. Com a Coordenadora de Gestão Educacional (Representante da Secretaria Municipal de Educação) elaboramos um roteiro mais específico, que aborda os motivos que levaram à Gestão Compartilhada, entre outras questões gerais referentes ao assunto.

Finalizadas as entrevistas e a coleta de informações nas propostas pedagógicas das escolas, organizamos os dados, dividindo-os nas dimensões elencadas pelos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b).

5.1 Planejamento institucional

De acordo com documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), o Planejamento institucional orienta que a proposta pedagógica deve ser um instrumento de trabalho que precisa ser revisto constantemente, devendo conter os objetivos que se pretende atingir com as crianças e a metodologia utilizada para alcançá-los.

Sabemos que a escola é um espaço de formação para as crianças, profissionais e famílias que, muitas vezes, buscam a ajuda do profissional que atende a criança ou dos gestores da escola. Nesse sentido, é importante que a proposta pedagógica tenha clareza para trazer bons resultados na execução. Desse modo, entendemos que o planejamento precisa ser contínuo e envolver toda a comunidade escolar.

Como documento norteador do trabalho da escola, Libâneo, Oliveira e Tosch (2005, p. 345) explicitam que, “o projeto político-pedagógico propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Sobre a proposta pedagógica, esse é um documento a ser revisto sempre que possível. Normalmente as escolas a reestruturam anualmente estando sempre disponível para o acesso de todos, de modo que possa ser consultado quando surgirem dúvidas.

A respeito do planejamento, Padilha (2001, p. 63) disserta que:

Realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Quanto à construção da proposta pedagógica, encontramos uma tendência de participação de todos da escola neste momento, três das quatro participantes anunciam essa condição em suas falas e isso corresponde às considerações de Vasconcelos (2008) de que a proposta pedagógica é o plano da instituição e deve acontecer de modo participativo.

Sobre essa participação Veiga (1998, p. 12) também assevera que “O projeto político-pedagógico é concebido como o instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa”.

Na sequência, destacamos as falas das participantes sobre o tema:

A proposta pedagógica é elaborada por todos, né. Por todos os funcionários, por professores, por educadores e pela equipe de apoio também, junto com equipe gestora, todo ano a gente tem período de revisão dessa proposta pedagógica de discussões sobre ela (GESTORA ESCOLA D, 2019).

No início do ano há uma reunião onde é apresentado, assim, vários temas e cada grupo, que é dividido que é discutido determinado assunto e depois de discutido vamos para a plenária para fazer a apresentação (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Isso acontece no início do ano letivo, com a participação de toda a equipe da unidade (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Esse processo se deu com a construção e a participação de todos da escola (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

O Calendário Escolar do município em questão, no início do ano, reserva dias que são destinados ao planejamento e revisão/construção da proposta pedagógica em todas as escolas do sistema municipal. Sobre este momento, Sacristán (2000, p. 197) explicita:

Desde as explicitações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano é como se elabora o próprio currículo. Algo que compete aos professores/as, mas não apenas a eles, nem tampouco em primeiro lugar, dadas as condições de funcionamento dos sistemas educativos. (SACRISTÁN, 2000, p. 197).

A professora da escola D não deixa claro em sua fala sobre a participação de todos os funcionários quando fala em divisão por grupos, discussão dos temas nesse grupo e após a socialização deles para os demais. Embora não tenha manifestado claramente a ideia, os dados apontam para uma construção coletiva da proposta pedagógica nas duas escolas.

Embora as respostas tenham sido concisas, sempre afirmando o envolvimento de todos, a gestora da escola D mostra uma preocupação acerca da dimensão do que é estudado e a responsabilidade de todos com a proposta:

[...] O que eu percebo é que embora as pessoas participem das discussões nem sempre eles têm noção da dimensão do que estão discutindo e no que isso resulta, embora a gente, a gestão diga, explica como está sendo construído, [...] quando a gente chama atenção para o que foi discutido, alguns profissionais não têm noção do que é esse processo (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Nesse momento da sua fala, percebemos uma angústia, a gestora demonstrou certa preocupação com o envolvimento dos demais funcionários nesse processo de construção/revisão da proposta pedagógica, momento esse que deve contar com a participação de todos, segundo Vasconcelos (2002, p. 173)

Na elaboração participativa do Projeto, todos têm oportunidade de se expressar, inclusive aqueles que geralmente não falam, mas que estão acreditando, estão querendo. Muitas vezes, não falam por insegurança, por pressão do grupo ou por acomodação em função daqueles que ‘sempre falam’. O processo de planejamento participativo abre possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática. Almeja-se também a partilha de todos os bens, sejam espirituais (decisão, planejamento), sejam materiais (recursos, lucros, perdas).

A elaboração da proposta pedagógica é um caminho para consolidação da escola na busca da autonomia coletiva, de modo que todos os funcionários deste espaço são agentes atuantes no processo político e educativo da comunidade.

Esse processo político tem sido abalado conforme Peroni (2015) aponta em sua pesquisa, cada vez mais determinadas instituições empresariais exercem papel influenciador por meio das parcerias na gestão e no trabalho desenvolvido pela escola, partindo da justificativa que estão contribuindo para a qualidade da educação, no entanto essas instituições estão cerceando a autonomia da escola pública.

Segundo Macêdo e Dias (2011) a “inexistência de um projeto pedagógico construído coletivamente” causa implicações na qualidade do serviço oferecido na etapa da educação infantil. Completando essa afirmação, temos o resultado da pesquisa de Kramer, Toledo e Barros (2014), onde as entrevistadas revelaram que a proposta pedagógica é resultado de uma “construção coletiva, com a participação de professores e diretores” e dever ser construída considerando a especificidade da etapa de ensino conforme apontam Barbosa *et al* (2005).

Por fim, Oliveira (2013) apurou que as três escolas pesquisadas possuem uma proposta pedagógica construída em forma de documento, coadunando ao resultado de nossa pesquisa.

Outro ponto importante da escola é o plano de aula, que contempla o conjunto de atividades e ser desenvolvido com as crianças e a metodologia utilizada para alcançar o objetivo proposto, entre outros itens. Conforme apontado por Libâneo (2013, p. 267), “a preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar em documento escrito.”

Perguntamos às participantes como é feito o planejamento (elaboração do plano de aula) e obtivemos as seguintes explicações:

Este planejamento é feito durante as HTPCs, é com cada grupamento juntos (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

As atividades são planejadas dentro de horários específicos, é feito através do plano de ação, dos conteúdos relevantes na semana, projetos que serão realizados durante o ano (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Considerando as respostas das professoras participantes, verificamos uma tendência deste planejamento acontecer dentro de horários específicos, no entanto, há uma divisão de ideias quando se trata de planejamento coletivo, quando a professora da escola D relata que “*é com cada grupamento juntos*” está se referindo ao planejamento coletivo dividido por ano escolar, por exemplo: todas as professoras do Pré I se agrupam para essa tarefa, assim como todas as professoras do Pré II. Na fala da professora da escola C, por sua vez, essa tendência de planejamento coletivo não fica clara, indicando que essa preferência não é unânime.

Segundo os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), a brincadeira deve estar presente diariamente no cotidiano desta etapa escolar, desse modo ela deve ser prevista como atividade no plano de aula do professor. Sobre o brincar, Kishimoto (2010, p. 1) argumenta que:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Acerca desse tema, transcrevemos o relato de uma das gestoras a respeito de as professoras oferecerem atividades prazerosas e não brincadeiras:

Não, no meu ponto de vista, não como deveria né, então tem sim brincadeiras, atividades que são prazerosas em que as crianças se divertem, mas, não necessariamente com brincadeiras todos os dias (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Nas falas das professoras, percebemos que brincar, ouvir a criança e entender suas opiniões são momentos importantes no ambiente escolar. Vejamos:

As atividades são planejadas dentro de horários específicos e voltadas ao desenvolvimento das crianças, principalmente as brincadeiras para desenvolver suas habilidades (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Sobre ouvir a criança, a referida professora complementa:

Há espaço na roda de conversa e no decorrer da aula se surgir o assunto pertinente ao momento (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

A professora da escola D, no tocante à brincadeira, respondeu:

As crianças brincam na entrada, após o café a gente faz a roda, damos atividade e após a atividade temos os cantos né, de brinquedos (PROFESSORA ESCOLA D).

Este momento da roda é o espaço utilizado pela criança para expressar suas opiniões diante das demais, e trata-se de uma atividade coletiva rotineira nas escolas de educação infantil.

Nesta dimensão inferimos que todos participam da construção/revisão da proposta pedagógica da escola, porém, o fato de as pessoas participarem desse processo sem ter consciência do que ele representa reforça a ideia que este documento é elaborado apenas para cumprimento da legislação, reprimindo o processo de autonomia coletiva da escola.

5.2 Multiplicidade de experiências e linguagens

Ao adentrarmos nesse item, devemos destacar que é muito importante a formação da cognição da criança. Nessa fase, ela desenvolve seu pensamento lógico e isso pode se dar por meio de brincadeiras, oficinas de exploração e tecnológicas, assim como desafios para toda equipe escolar. Nessa dimensão, a criança traz consigo os saberes de casa e das famílias, para, junto da escola, poder se desenvolver de modo integral e autônomo.

Nesse plano de aula, as crianças devem ter a possibilidade de construir a sua autonomia, ter contato com diferentes materiais e ter seus saberes empíricos valorizados, bem como ter acesso a músicas não inseridas em seu contexto familiar, assim como a diferentes portadores de textos, mesmo crianças com deficiência.

Nessa perspectiva, as reflexões de Kishimoto (1999, p. 2) vêm ao encontro de nossas ideias:

Ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além da oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas e principalmente, à liberdade de escolha. (KISHIMOTO, 1999, p. 2).

Ao considerarmos as opiniões das crianças, temos mais assertividade nos planejamentos, de modo que isso possibilite que ela se desenvolva integralmente e amplie o seu conhecimento de mundo.

Nesse contexto, destacamos os seguintes comentários das gestoras:

Eu percebo no nosso grupo uma preocupação bem grande com essa questão da autonomia das crianças, das atividades, né, de vida diária e inclusive no próprio controle do comportamento e na interação entre eles, então no dia a dia, na prática, elas são incentivadas a terem cuidados, isso desde o berçário, a reconhecer e identificar o próprio material, a cuidar desse material

identificarem bolsas calçados vestimentas e a guardarem (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Existe uma organização na sala de aula para que todos adquiram a sua independência e uma rotina que é seguida todos os dias (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Cabe ressaltarmos que durante todo o processo das entrevistas a gestora da escola D foi sempre mais detalhista em suas falas, procurando explicar o porquê de seus argumentos, recorrendo a exemplos do dia a dia em suas justificativas.

Sobre o contato com os materiais, observamos que elas aproveitam o espaço externo das escolas, assim as crianças têm mais possibilidades de exploração e construção de um saber bem consistente.

As atividades que elas oferecem, então são pedras diferentes, areia em algumas brincadeiras de confecções materiais misturando diferentes matérias para ver a reação química entre essas diferentes matérias, então a experiência que as crianças têm vivido são bem enriquecedoras nesse sentido, as professoras têm se esforçado para garantir isso (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Pelo olhar dos professores, percebemos essa mesma visão sobre o contato com materiais:

Animais não, as crianças têm contato com areia, terra, lousa nos espaços externos (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Utilizamos diversos materiais e elementos da natureza. Essas atividades são realizadas conforme a aula, dependendo do ambiente que necessitamos. Muitas vezes utilizamos os espaços externos da sala de aula (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

É muito importante lembrar que as escolas devem ter espaços bem cuidados, limpos, na área externa a grama precisa estar sempre aparada, além de parques e tanques de areia cobertos, que possam proteger essas crianças pequenas do sol e do calor.

Percebemos uma compatibilidade entre as falas em relação ao uso dos espaços disponíveis. Na escola C, a área coberta é apenas a do tanque de areia e, na escola D, a área coberta é um estacionamento que virou quadra para uso das crianças, em virtude de sua funcionalidade.

Este resultado converge para o trabalho de Oliveira (2013), revelando que as professoras das escolas pesquisadas utilizam tanto os espaços da sala de aula como espaços externos, esses últimos em menor proporção, contendo nas escolas parques e áreas ao ar livre que deveriam ser melhores exploradas, já a pesquisa de Macêdo e Dias (2011) apurou que nos estados pesquisados a ampliação das matrículas na creche se deu de forma lenta e muitos espaços destinados a creches não são planejados de forma adequada.

5.3 Interações

Este item analisa a instituição de educação infantil como um espaço coletivo de vivência. Esse espaço é formado por crianças e adultos, que atuam em diferentes funções, possibilitando, assim, que os pequenos interajam com todos sem discriminação ou humilhação, proporcionando também o aprendizado e o cuidado com o outro desde o primeiro contato. Tiriba (2008, p. 38) esclarece que, “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”. Para isso a criança deve se sentir acolhida e respeitada dentro da escola.

Para Oliveira e Borghi (2013) a pesquisa revelou que não há preocupação com a qualidade do atendimento por parte do conveniamento, deixando de lado a ideia contida nessa dimensão, que a instituição de educação infantil deve ser um lugar acolhedor que proporcione boas interações entre as crianças.

A criança, na educação infantil, ainda está em desenvolvimento e essa etapa proporciona a construção do pensamento sobre o eu, o outro e o mundo. Para isso, é importante que os campos das interações e da brincadeira sejam bem explorados. A criança deve ser capaz de perceber que, na sociedade, ela é, de fato, um sujeito de direitos.

As interações entre crianças devem ser observadas pelas professoras, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram. Os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas (BRASIL, 2009b, p. 45).

Sobre as situações de humilhação de outras crianças, percebemos uma preocupação na fala de todas as participantes, no sentido de garantir que isso não ocorra. Caso seja presenciada

uma cena dessas, as professoras intervêm com conversas em particular, ou nos momentos de roda, levando a criança a pensar sobre o acontecido. Observamos, ainda, que as duas escolas fazem um trabalho preventivo quanto a isso.

As gestoras e professoras assim se expressaram sobre o assunto:

Eu tenho uma visão muito otimista da intervenção das professoras.[...] Positivo em relação ao comportamento das professoras nessas intervenções junto com aquele trabalho de autonomia que a gente vem fazendo [...] As situações que a gente sabe que na educação infantil são mais comuns de humilhação em relação aos aspectos físicos como gordo, alguma coisa assim, são situações que a gente não tem vivido então não vejo grandes problemas, os professores também não relatam grandes conflitos em relação a isso (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Chamamos, nós fazemos aqui uma roda, conversamos sobre essas situações, contamos histórias onde passam valores que as crianças possam entender que isso não é correto (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

O planejamento é feito de forma a incluir a todos. Nestes casos, os professores retomam com o grupo, discutem sobre o que aconteceu, na medida do possível, faz com que se coloque no lugar do outro para avaliação (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Na sala temos regras e combinados, onde todos os dias conversamos sobre eles, principalmente respeitar os amigos de sala. Se acontecer essa situação chamo as crianças converso explicando nosso combinado, comunico os pais e peço para não se repetir mais esse ocorrido (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Durante as observações em uma das escolas pesquisadas, Oliveira (2013) constatou não haver problemas no que se refere a essa dimensão, confirmando uma boa interação entre as crianças da mesma turma ou de outra turma, convergindo aos nossos resultados.

Todas as crianças são unanimemente chamadas por seus nomes, mesmo aquelas que trazem de casa apelidos ou diminutivos dos nomes. Nas duas instituições, elas são reconhecidas por seus nomes de registro, o qual define a identidade do ser humano. Durante a entrevista a Gestora da escola C, relata que muitos vêm de casa com redução do nome, por exemplo: um aluno que se chama Leonardo é carinhosamente chamado pelos seus familiares de Léo. Ela afirma que isso não se estende para a escola e que todos os profissionais são orientados a chamar as crianças pelos seus nomes de registro.

Os espaços de interação são os mesmos nas duas escolas, salas de aula, pátio coberto e descoberto. Na escola D, são realizadas festas coletivas. Na escola C, há uma atividade chamada

culminância de projetos, onde as crianças se reúnem no pátio para hastear a bandeira e assistir a uma apresentação.

Dessa forma, percebemos que as escolas estão trilhando caminhos na conquista da autonomia das crianças atendidas, elemento este que faz do espaço coletivo um local agradável e proporcionador de aprendizado, respeito e cuidado com o outro.

5.4 Promoção da saúde

Nessa dimensão, a escola deve ter uma preocupação grande com a saúde e a nutrição das crianças que atende. Os *Indicadores da Qualidade na Educação infantil* fazem questionamentos sobre a prevenção de acidentes e sobre o cardápio que é servido para as crianças (se é uma alimentação saudável), bem como acerca dos cuidados de higiene e com o espaço em que convivem.

As participantes responderam a perguntas sobre o cardápio semanal, se ele é elaborado por profissional especializado e como é a experiência das crianças com a alimentação.

O cardápio semanal das escolas municipais dessa cidade está disponível para consulta no site da prefeitura municipal, acessível a todos na aba portal da transparência.

Percebemos, nas respostas das participantes, uma constância sobre a alimentação das crianças:

O cardápio, ele é enviado semanalmente pela equipe de alimentação escolar, né, que é a equipe da merenda que tem uma nutricionista que elabora o cardápio e envia o cardápio, porém nem sempre aquilo que está no cardápio é possível de ser feito com o material enviado, às vezes a gente tem problemas com fornecimento de alguns materiais (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Elaborado pela nutricionista da rede pública de ensino. As crianças têm a autonomia de se servirem do que querem e quantidade de comida. Observo que se alimentam com variedade de alimentos e comem bem (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Seguimos o cardápio da Secretaria Municipal de Educação, merenda escolar, nutricionistas também da merenda escolar, se alimentam bem, poucos fazem restrições quanto aos alimentos (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Sim, as crianças gostam muito da comida da escola, acham muito gostosa e comem, assim se alimentam muito bem (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

É importante lembrar que os cardápios nas escolas da rede municipal são unificados e elaborados pela coordenadoria de alimentação escolar, com refeições balanceadas de acordo

com a necessidade nutricional da faixa etária da criança, e sobre essa alimentação o fornecimento é feito pelo município, conforme consta no termo de colaboração firmado entre as partes, na cláusula quinta estão descritas as obrigações do município: “Garantir o fornecimento, periódico e pontual da alimentação escolar para os alunos objeto deste termo de colaboração” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d, p. 5).

O fornecimento da alimentação para as escolas parte do convênio foi constatado também nas pesquisas de Fullgraf (2002), Neiverth (2009), Casagrande (2012), Santos (2012), Oliveira e Borghi (2013), Nunes, Corsino e Kramer (2013), Kramer, Toledo e Barros (2014), apontando ser uma prática constante nas parcerias.

A organização da escola deve contemplar as necessidades dos alunos e professores, de modo a percebermos as concepções estabelecidas. Diante disso questionamos como é o ambiente da sala de aula, se é limpo, e a qualidade dos ventiladores.

Percebemos divergências nas duas escolas quanto à percepção das salas de aula:

A sala é organizada de modo que as crianças tenham acesso a todo o material as cadeiras são em grupo, tanto a limpeza quanto a retirada do lixo é feita diariamente. Os ventiladores funcionam perfeitamente (GESTORA ESCOLA C, 2019).

O espaço é limpo, organizado, sem poluição visual, arejado, com ventiladores (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Nós sofremos muito ano passado e este ano com ventiladores e com falta de ventiladores e ventiladores que não estavam funcionando adequadamente, o lixo da sala de aula é retirado diariamente, né, da sala de aula de todos os ambientes, de banheiro também é retirado diariamente, porém a gente tem alguns pedidos junto à secretaria, por exemplo, no berçário para que a gente consiga colocar o lixo para fora, né, o descarte das fraldas ser para fora da sala e não dentro da sala, porque é um material que provoca odor muito forte (GESTORA ESCOLA D, 2019).

A sala é limpa, às vezes ventilador tem ruídos e o lixo ele é retirado sim diariamente e a sala é limpa (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Todas as participantes afirmaram que as salas são limpas e o recolhimento do lixo é diário, entretanto, quando o assunto se voltou para os ventiladores, apresentaram pontos de vista diferentes: na escola C os ventiladores funcionavam perfeitamente; ao passo que, na escola D apresentavam pequenos problemas de manutenção e reposição.

Em conversa com a Gestora da escola C, fomos informados de que a equipe que presta serviços de manutenção hidráulica, elétrica, de capinação e jardinagem é composta por funcionários da Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes, entidade que gere as

escolas de modo compartilhado com o município. Logo, entendemos que as equipes de manutenção são diferentes para as duas escolas. Realidade igual encontrada na pesquisa de Neiverth (2009) quando a autora relata: “nas instituições privadas, a manutenção do espaço físico é de responsabilidade da própria entidade”.

Importante lembrar que o clima de nossa região é tropical, com períodos longos de calor intenso, portanto, a ausência de ventiladores nas salas prejudica a realização de um trabalho de qualidade e saudável.

A partir dos dados obtidos nesta dimensão, inferimos que os municípios assumem a responsabilidade de fornecer a alimentação as creches fruto da parceria como forma de baratear o convênio, por outro lado o serviço de manutenção/fornecimento de ventiladores para as escolas diretas requer uma melhor organização por parte da prefeitura.

5.5 Espaços, materiais e mobiliários

Os espaços e o mobiliário são elementos decisivos na aprendizagem das crianças, pois integram uma rotina prática de trabalho, além de serem parte importante da didática, de servirem para brincar e aprender. O modo como os materiais são dispostos propicia à criança um ambiente desafiador e, ao mesmo tempo, estimulador.

É importante lembrarmos que os móveis devem estar posicionados na altura das crianças, para que elas tenham acesso aos seus materiais, por exemplo: cadernos, lápis, régua e brinquedos. O fato de a criança poder fazer as coisas sozinha ajuda no desenvolvimento de sua autonomia. Tudo deve ser planejado com a intencionalidade de educar e ensinar crianças pequenas. O espaço onde a criança passa boa parte do seu dia deve diariamente oferecer oportunidades de aprendizagem, por isso está inserido como elemento curricular.

Nesse sentido, Macêdo e Dias (2011) asseguram em seu trabalho que a qualidade na educação infantil está além da ampliação no número de matrículas, diz respeito também as condições de infraestrutura dos prédios e organização dos espaços bem como atender as necessidades de famílias e crianças assim como assegurado nesta dimensão.

A sala de aula e a importância de sua organização pode ser compreendida pelas palavras de Horn (2004, p. 15):

O olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e forma como as crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (HORN, 2004, p. 15).

Com toda essa organização atenta, o professor consegue ajudar a criança a escolher, a aprofundar preferências e a estabelecer novas interações com o meio e com o outro. Vale lembrarmos que o espaço de aprendizagem não se limita apenas à sala de aula, ele pode ser estendido para jardins sensoriais, parques e até banheiros. Devemos sempre levar em consideração que, ao trabalharmos com crianças com deficiência, esse espaço também precisa atender às necessidades dela, inclusive em termos de acessibilidade.

Presenciamos uma iniciativa muito interessante na escola C. Essa instituição conta com um jardim sensorial, onde são plantados temperos no início do ano pelas crianças com as suas professoras e, durante todo o ano letivo, esse espaço é cuidado por todos os alunos da escola, que realizam atividades de rega, poda e replantio, conforme necessidade.

Sobre o espaço destinado à leitura, pudemos perceber que não há um espaço específico para isso em nenhuma das duas escolas. Assim concluímos que as instituições não têm mais salas vazias para serem utilizadas para outros fins além da sala de aula. Em face das buscas incessantes por vagas na creche e na pré-escola, as secretarias têm adaptado todas as salas possíveis para servirem de sala de aula e, com isso, zerar a lista de espera. Conforme Oliveira (2013) as escolas pesquisadas por ela também não têm uma sala montada e destinada a leitura, o que reforça a ideia de ter sido destinada para uso de uma sala de aula regular.

Na escola D, a professora relatou:

O espaço que temos é o espaço da sala de aula, temos estante e livros suficientes para que eles possam manusear (PROFESSORA ESCOLA D).

Complementando a fala da professora (2019), a gestora explicou:

Não temos um espaço exclusivo destinado para leitura, a gente tem caixas de livros de rodízio que passam em todas as salas, temos livros em quantidade suficiente para as crianças e adequado para o interesse de faixa etária, revistas nós não temos, nós não trabalhamos com revistas com as crianças. (GESTORA ESCOLA D).

Na escola C, os relatos se alinham também:

Na sala de aula existe estante com livros e revistas acessíveis e suficiente para as crianças. Na escola há um carrinho móvel que podemos utilizá-lo em qualquer espaço da escola também (PROFESSORA ESCOLA C).

Há um espaço nas salas, porém estamos montando agora uma biblioteca ambulante (GESTORA ESCOLA C).

Mesmo não havendo salas destinadas para a montagem de um espaço de leitura para os alunos, ambas as escolas se organizam de maneiras diferentes para garantir esse momento de aprendizado para as crianças.

A importância da leitura é defendida por Toledo (2011, p. 46).

A leitura pelo professor é parte de uma estratégia que tem por objetivos promover a compreensão, por parte dos alunos, das funções sociais da escrita, ampliar seu repertório linguístico, familiarizar-se com diferentes textos e autores, levá-los a assumir um comportamento leitor e reconhecer a escrita como forma da representação da realidade.

Na educação infantil as crianças ainda não estão alfabetizadas, necessitando do professor como leitor para intermediar esse momento. Ao ter acesso aos livros/leitura por intermédio do professor, a criança vai assimilando as habilidades propostas no plano de aula e desenvolvendo comportamento leitor, conforme explica Toledo (2011).

No quesito acessibilidade, as duas escolas possuem mobiliários e banheiros adaptados às necessidades das crianças. O que chamou a nossa atenção durante as visitas à escola C foi que as salas de aula têm vidros transparentes na altura das crianças, para que possam observar o movimento que acontece fora da sala. Esses vidros são voltados para o pátio coberto da escola. Do outro lado da sala, as janelas que oferecem visão para a área externa da escola também foram assentadas na altura dos olhos das crianças, ao contrário da escola D, cujas janelas são altas e não há vidros que permitam contemplar o ambiente externo.

A professora da escola C comentou, durante a entrevista, que ter uma janela baixa e grande que se abre para o solário possibilita que as crianças enxerguem fora da sala de aula e garanta experiências enriquecedoras, como foi possível, um dia, observar um tucano que voava pelo bairro.

Os espelhos são peça integrante na educação infantil e, ao serem questionadas sobre a presença desse elemento de aprendizagem, as professoras e gestoras responderam que as salas de aula têm esse recurso para o trabalho pedagógico de reconhecimento da própria imagem.

Todas as salas de aula contam com espelhos bem instalados, seguros e adequados, em que eles conseguem fazer este trabalho (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Sim (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Sim, alguns estão quebrados e serão repostos (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Nem todas as salas de aula possuem espelhos (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

As respostas entre as professoras e gestora das suas respectivas escolas foram condizentes em relação a esse material. Na escola D, com base nas afirmações das participantes, verificamos que todas as salas possuem esse equipamento. Na escola C, a professora informou que falta espelho em algumas salas e, segundo a diretora, serão repostos.

5.6 Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009b, p. 54).

A partir da década de 90 a instituição de educação infantil desempenha um papel diferente. Como parte da educação básica, as crianças frequentam a educação infantil por terem direito de se desenvolver junto aos seus pares e não mais de ficarem guardadas enquanto os pais trabalham para o sustento de todos.

Para que esse desenvolvimento aconteça de fato, os professores devem ter formação inicial adequada, além da formação continuada e em serviço. A escola, hoje, é um espaço de necessidade humana e nela os aprendizados se dão por meio das interações e de brincadeiras.

[...] ao lado do domínio sobre os conteúdos é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem. (CAMPOS, 1999, p. 137).

Tão importante quanto a formação inicial e continuada é o conhecimento e a interação do professor com as crianças e a comunidade presente no espaço escolar. Nessa linha de pensamento, Campos (1999) expõe que conhecer a fase de desenvolvimento da criança, sobretudo na educação infantil, é fator primordial para o sucesso da aprendizagem.

Pautado nesse aspecto, o documento dos indicadores traz reflexões acerca da formação dos profissionais da escola, da formação continuada e discute, também, as diferenças humanas

e a inclusão de crianças com deficiência. Também é importante lembrar que os números recomendados pelo MEC de alunos por sala devem ser seguidos.

Durante as entrevistas, as professoras e as gestoras foram questionadas sobre em que momento as escolas desenvolvem o programa de formação continuada e se essa formação atualiza os seus conhecimentos. A esse respeito, obtivemos as seguintes respostas:

Em HTPC de acordo com a orientação da Secretaria Municipal de Educação, presencial durante 4 horas com a orientadora pedagógica e em momentos coletivos na maioria das vezes, eventualmente em HTP¹⁵ ou a partir da supervisão pedagógica da prática pela orientadora pedagógica (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Coletivo nas HTPCs ou individualmente nos 40 minutos que temos, inclusive por que ganhamos pela HTPC (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Acontece em HTPC e também a formação oferecida pela SEDUC e coordenação do Bezerra de Menezes (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Nos proporcionam também trocas de experiências, de conhecimentos, habilidades e atitudes para exercermos nossa função. A formação continuada desempenha um papel fundamental na atuação do professor, são aperfeiçoamentos necessários para um bom desenvolvimento em sala de aula e são coletivos (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

A tendência da formação continuada em serviço se repete nas duas escolas, notamos isso em razão das respostas afirmativas das participantes sempre descrevendo os momentos de HTPC, evidenciando que as orientações são as mesmas para as duas escolas. No entanto, na escola compartilhada também a formação é oferecida por parte da organização gestora.

Realidade diferente encontrada por Oliveira (2013) quando descreve em sua pesquisa que nas “escolas privadas concessionárias, as professoras não têm um horário reservado para o planejamento e a avaliação das atividades” contrariando a realidade encontrada na cidade em tela conforme relatado acima pelas participantes da pesquisa.

Na escola D, o município, em seus concursos e processos seletivos, exige apenas o magistério em nível médio. Na escola C, o requisito de contratação é ter concluído a graduação em Pedagogia, não sendo aceito apenas o curso de Magistério.

Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) questionam se há, no mínimo, uma professora para cada agrupamento – 6 a 8 crianças de até 2 anos; 15 crianças de até 3 anos; e 20 crianças de 4 a 6 anos. Estendemos essa pergunta às participantes.

¹⁵ Horário de Trabalho Pedagógico.

No tocante ao número de professores por agrupamento, nenhuma das duas escolas têm professores no berçário, as duas escolas contam com educadores para essa função. Quanto às crianças de 2 a 3 anos de idade (agrupamento chamado maternal), esse número está correto nas duas escolas, atendendo 15 crianças nessa faixa etária e são agrupamentos atendidos por professores. Sobre a pré-escola as respostas foram as seguintes:

As turmas de 4-6 anos pré I e pré II têm no mínimo 24 crianças e algumas com 25 e 28 crianças no início do ano (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Este ano a pré-escola está funcionando com 24 crianças (PROFESSORA ESCOLA D, 2009).

Cada agrupamento possui uma professora um corredor de apoio (PROFESSORA ESCOLA C, 2009).

Sim (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Na escola D as respostas das duas participantes convergem para um mesmo ponto, mostrando que, nesse momento, a pré-escola não tem condições de atender apenas 20 crianças, conforme recomendado. A gestora da escola C afirma haver uma professora para até 20 crianças de 4 a 6 anos (pré-escola), quando responde apenas com “*Sim*”. A resposta da professora não deixa claro o número de alunos atendidos na pré-escola. Ao dizer “*um corredor de apoio*” a professora da escola C se refere a uma funcionária que trabalha na escola e tem a função de auxiliar as salas nos momentos de necessidade.

Pensando na qualidade de vida, os indicadores questionam se há algum programa que visa prevenir problemas de saúde das professoras e dos demais profissionais. Vejamos as considerações da escola C:

Sim, somos orientados pela técnica de segurança do trabalho a fazermos todos os dias a ginástica laboral (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Projeto de prevenção na escola são as ginásticas laboral e fazemos diariamente junto com os alunos (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Essas respostas foram de expressivo impacto nessa pesquisa, realmente se confirma a necessidade de conhecer a escola para além dos seus muros e estar disposto a vivenciar, de fato, as práticas adotadas naquele local. Saber que a escola C tem um programa de ginástica laboral orientado por uma técnica de segurança do trabalho para os funcionários é constatar que há uma preocupação de certo modo com os funcionários. Na escola D, por sua vez, as respostas

evidenciam a ausência de projetos desta natureza, e se existe ainda é desconhecido pelos funcionários.

Não conhecemos e não implementamos. Pelo contrário, em algumas situações as condições de trabalho levam ao adoecimento, desde questões estruturais (temperatura e higiene) a questões de necessidades fisiológicas são deixadas para segundo plano em decorrência da carga de trabalho/atendimento integral à criança (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Desconheço algum projeto nesse sentido (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

A remuneração dos profissionais do magistério está inclusa nessa dimensão e exerce influência sobre o trabalho desenvolvido. Na tentativa de estabelecer uma referência e buscar valorização da profissão, qualidade de vida dos professores e como resultado uma educação pública de qualidade, foi publicada a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), para que haja uma equivalência entre os estados brasileiros sobre essa remuneração. Antes da publicação desta lei, cada sistema de educação trabalhava com uma política salarial gerando muita desigualdade de salários nos estados e municípios. Logo no primeiro artigo, a referida lei expressa essa regulamentação:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

[...]

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, 2008).

E estabelece, ainda: “Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009” (BRASIL, 2008).

Conforme determinação da citada lei, o salário vem sendo reajustado anualmente como mostra a publicação na página oficial do MEC de 9 de janeiro de 2019. Lembrando que esse piso deve ser uma referência a ser seguida por estados e municípios, no entanto, não há fiscalização efetiva sobre o cumprimento da lei.

Publicação recente do Ministério da Educação remete à referida lei e destaca que:

O piso salarial do magistério será reajustado para R\$ 2.557,74, a partir de 1º de janeiro de 2019. O Ministério da Educação anunciou nesta quarta-feira, 9, o reajuste de 4,17%, conforme determinação do artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. O valor corresponde ao vencimento inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais. (BRASIL, 2019).

De acordo a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) e o excerto da publicação do MEC, o piso mencionado deve ser aplicado para as jornadas de trabalho dos profissionais do magistério quando exercer carga horária de 40 horas semanais. No caso de Presidente Prudente, as professoras são contratadas por cargas horárias diferentes nas duas escolas, na escola C a carga horária é de 26 horas semanais já inclusas as horas de trabalho extraclasse. No caso da escola D, a jornada é composta por 33 horas semanais, também inclusos os momentos de trabalho extraclasse.

As participantes foram perguntadas sobre a remuneração mínima de acordo com o piso e forneceram as seguintes respostas:

As professoras efetivas conseguem, por meio do plano de carreira a remuneração de acordo com o piso, mas, não na primeira referência. Professoras contratadas não recebem a mesma remuneração, é menor (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Em Presidente Prudente, o professor recebe acima do piso nacional (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Carga horária de 26 horas – incluindo HTP e hora atividade (GESTORA ESCOLA C, 2019).

Não. Um salário bem inferior a R\$ 2.557,74 (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Notamos que as profissionais da escola D não se importam de falar sobre suas remunerações, até a gestora faz um comentário sobre o plano de carreira implementado na prefeitura de Presidente Prudente, que possibilita ao professor um valor acrescido ao seu salário de acordo com sua formação e seu tempo de exercício no magistério. A professora da escola D, ao afirmar que o professor recebe acima do piso nacional já está considerando esse plano de carreira a que os funcionários efetivos fazem jus.

Na escola C, entretanto, as menções sobre esse assunto se deram de modo mais reservado, uma das falas foi associada à carga horária, não fazendo referência a valores

monetários e a professora afirma que o salário recebido é inferior ao pago nacionalmente, conforme previsto em lei.

É importante lembrarmos que, no caso das duas escolas, conforme mencionamos anteriormente, as professoras não são contratadas por 40 horas, devendo haver uma adaptação do cálculo salarial às respectivas horas de trabalho de cada unidade escolar.

Barbosa *et al* (2005) concluem naquele momento que as creches da cidade pesquisada foram deixando a pasta da assistência social e passando para a educação, de modo que prefeitura absorveu atribuições aquém de sua capacidade, constituindo diferenças em sua rede, seja na formação dos professores, vínculo profissional e remuneração. Situação semelhante encontrada na pesquisa de Bassi (2011), quando o autor aponta que grande parte dos trabalhadores da educação nas capitais pesquisadas não tem acesso ao plano de carreira, contratação mediante concurso público, sequer estabilidade e melhor remuneração constituindo assim diferenças na rede pesquisada por ele também.

Vale lembrarmos, ainda, que as remunerações de todas as escolas compartilhadas e diretas estão disponíveis no site de seus administradores, conforme Lei Federal nº 12.527/2011 - Lei de Acesso à Informação e Lei Municipal nº 6.909/2008 que cria o Portal de Transparência.

Sobre qualidade, formação e condições de trabalho recorreremos às palavras de Vieira (2013, p. 42).

De qualquer modo, a qualidade da educação e valorização profissional devem caminhar juntas. É, cada vez mais, necessário dar viabilidade às instituições, formar profissionais e possibilitar-lhes dedicação exclusiva, bem como dar consequência às políticas voltadas para a educação como direito. Como traduzir, como dar concretude ao conceito de valorização? Da perspectiva dos profissionais da educação, mas não só deles, são elementos constitutivos indispensáveis: formação contínua e atualizada –, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão. Entre essas condições se insere o PSPN¹⁶, cuja finalidade é a de remunerar dignamente os profissionais do magistério. Um salário adequado concorre para a construção da imagem profissional e confere aos educadores um sentido de pertencimento social, indispensável para que os mesmos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. (VIEIRA, 2013, p. 42).

O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) aborda os conceitos supracitados em seus aspectos a serem avaliados. De modo que corrobora a posição de Vieira (2013), de que a qualidade e a valorização profissional devem caminhar juntas.

¹⁶ Piso Salarial Profissional Nacional.

Dentre as dimensões avaliadas, esta foi a que apresentou maior diferença entre as escolas pesquisadas, de modo que a escola C atende o número de alunos recomendado pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e as professoras são remuneradas de acordo com a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) mesmo não deixando isso claro em suas respostas, no entanto, não contam com plano de carreira e a estabilidade do concurso público. Enquanto que na escola D o número de alunos atendidos é maior que o recomendado em algumas salas, mas, as professoras contam com plano de carreira e tem conquistado o direito de 1/3 da jornada destinada a planejamentos e estudos.

5.7 Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

A instituição de educação infantil é um espaço de troca entre todos, família, crianças, escola e comunidade. Por essa característica, é importante que nesse espaço uns respeitem os outros, de modo que todos se sintam acolhidos. As famílias precisam ser bem recebidas, assim como os profissionais que trabalham com as crianças também merecem todo o respeito.

No âmbito da escola propriamente dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem para a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e com a comunidade externa (VIEIRA, 2011, p. 141).

Ao serem questionadas se os familiares se sentem bem recebidos e acolhidos dentro da instituição, obtivemos as seguintes respostas:

A relação da escola com as famílias é ótima, a gente não tem problemas com os familiares, a gente tem construído essa relação de respeito, nós temos casos esporádicos de conflitos entre determinado profissional e famílias em decorrência de algumas posturas, em geral a relação é muito boa (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Sim, eles comentam sempre com a gente que são muito, respeitados e bem tratados. (PROFESSORA ESCOLA D, 2019)

Na escola C acontece uma prática interessante que consiste em fazer uma avaliação semestral com as famílias sobre acolhimento e respeito por parte da instituição.

Fazemos uma avaliação com as famílias a cada semestre (GESTORA ESCOLA C, 2019).

No entanto, ela não comentou sobre os resultados dessas avaliações. Essa atividade é uma prática interessante por parte da escola e mostra um otimismo em relação à educação.

Nessa perspectiva destacamos a fala da professora da escola:

São bem recebidos, acolhidos e a escola é aberta a conversa e sugestões (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Com base nos relatos das participantes, notamos que essa dimensão de trocas com as famílias tem acontecido de maneira positiva e a tendência se repete nas duas escolas.

Na realidade pesquisada por Oliveira (2013), a autora obteve como resposta de uma escola pesquisada, que nem sempre as monitoras tem seu trabalho respeitado por parte de algumas famílias, mesmo sendo apenas uma escola de sua pesquisa essa realidade se diverge da encontrada em Presidente Prudente, quando as professoras e gestoras afirmam obterem respeito por parte dos pais.

As reuniões de família seguem o calendário previsto pela Secretaria Municipal de Educação, que é homologado no início do ano. Portanto, a periodicidade, para as duas escolas é a mesma, uma a cada bimestre. Também, conforme a política da referida Secretaria, no início do ano, é feita uma entrevista com todas as famílias das crianças matriculadas na rede municipal e nas escolas de gestão compartilhada. Nesta entrevista, são abordados assuntos como composição familiar e faixa salarial e é feita uma consulta sobre o horário mais adequado para as reuniões. A esse respeito, a gestora da escola D (2019) comenta:

Infelizmente mesmo consultando as famílias e elas escolhendo o horário que elas possam frequentar, a frequência ainda não é a desejada, em reunião de famílias a gente tem em torno de 50 a 60% de frequência na maioria das reuniões (GESTORA ESCOLA D).

A ausência das famílias também foi constada na pesquisa de Oliveira (2013), pois um dos seus entrevistados revela que apesar de marcar as reuniões em diversos horários, até mesmo no sábado, a participação das famílias não é ampla.

A reunião de pais é um momento extremamente importante de troca entre escola e família. Nesta ocasião, os pais conversam com os professores sobre o desenvolvimento da sua

criança e alguns também aproveitam a oportunidade para pedir informações sobre o funcionamento do trabalho da escola.

Além de incentivar as crianças em sua formação, é importante que a família frequente o espaço escolar de modo a participar do desenvolvimento da criança, conhecer a realidade que a cerca e, assim, estabelecer vínculos com o professor.

O índice de ausência dos alunos é um assunto importante que também é tratado nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), que pergunta de que modo a escola procura saber sobre as faltas dos alunos. Neste município, a orientação por parte da SEDUC acontece do mesmo modo para as duas escolas, ou seja: no caso de a criança faltar por 3 dias consecutivos ou 5 dias interpolados durante o mês, é importante que se faça o encaminhamento para a direção, de modo que, por contato telefônico, a família possa informar o motivo das ausências. Ainda quando as faltas ocorrem em excesso, os casos mais graves são encaminhados para um assistente social da Secretaria Municipal de Educação, que também atende a escola C, e para o Conselho Tutelar.

Em relação a essa temática, as participantes da pesquisa assim se expressaram:

Na terceira falta consecutiva da criança, todos os professores e educadores são orientados a informar a secretaria da escola que entra em contato via telefone com a essa família, a gente faz um registro disso para saber por que que a criança está faltando e a gente mantém isso em registro e orienta a família quando a falta não tem uma justificativa, um motivo lógico que a justifique. Quando as faltas são em excesso, nós, além de entrarmos em contato com a família, fazemos uma notificação à família em relação ao percentual de faltas e ao prejuízo no desenvolvimento da criança e fazemos também um encaminhamento para assistente social da secretaria de educação e para o conselho tutelar fazer o acompanhamento da situação. O conselho tutelar tem sido atuante, mas é muito dependente de quem é o conselheiro responsável por receber a queixa ou a denúncia, o que a gente percebe que alguns conselheiros têm uma postura de maior solução que resolve o caso e em outros não, então, em alguns casos, a gente tem dificuldade com a devolutiva e a gente é que tem que fazer o contato com o conselho para saber qual foi o encaminhamento dado (GESTORA ESCOLA D, 2019).

Quando a criança está com 3 faltas, encaminhamos para direção e ela liga para a família para saber o motivo. Sim, pela direção, nem sempre, ouço reclamações (sobre o conselho tutelar) (PROFESSORA ESCOLA D, 2019).

Sempre a cada três faltas fazemos o contato com a família para justificativa e orientação a casos que são encaminhados para assistente social da Seduc e, às vezes, ao conselho tutelar e sempre que precisamos fomos prontamente atendidos (GESTORA ESCOLA C, 2019).

A escola liga para casa do aluno com três faltas consecutivas. É tomada todas as providências cabíveis (PROFESSORA ESCOLA C, 2019).

Sobre esse assunto as escolas convergem para o mesmo procedimento, indicando uma tendência geral de contato com a famílias após a terceira falta consecutiva da criança. A escola D lamenta que nem sempre o conselho tutelar tem sido atuante, no entanto, frisa que depende muito do conselheiro que recebeu a queixa. A escola C defende que “sempre que precisamos fomos prontamente atendidos” (GESTORA ESCOLA C), evidenciando uma dualidade na qualidade do atendimento desse órgão.

Nas pesquisas de Fullgraf (2002) e de Kramer, Toledo e Barros (2014), as entrevistadas relatam que o Conselho Tutelar atua como órgão defensor e sinalizam uma pressão sobre as prefeituras no oferecimento da vaga na creche.

Entendemos que as escolas pesquisadas apontam para uma mesma direção na rede de proteção à criança, entanto ainda falta uma participação mais efetiva das famílias na vida escolar da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou caracterizar e analisar o modelo de gestão compartilhada adotado desde 2014 por Presidente Prudente para oferta da Educação Infantil e cotejá-lo com o atendimento direto prestado pelo município, sob a ótica das participantes, com base nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b). O intuito foi trazer novas ideias para o debate sobre as parcerias firmadas no âmbito municipal e conhecer dois modelos de escola na cidade de Presidente Prudente.

Para o desenvolvimento desta dissertação promovemos um resgate histórico da educação infantil, ou ausência dela, seguido pelo movimento do neoliberalismo que abre precedente para as parcerias, perpassando pelas leis educacionais, até chegar ao município de Presidente Prudente, a fim de apresentar as escolas de gestão compartilhada, caracterizando a entidade que as administra atualmente e, por fim, proceder à análise das entrevistas semiestruturadas realizadas.

Anos após o período de colonização do Brasil ainda não haviam iniciativas para as crianças pequenas de 0 a 5 anos, as crianças filhas de famílias mais pobres ficavam aos cuidados das mães, as crianças oriundas de famílias mais abastadas contavam com a ajuda de uma babá.

Aquelas famílias miseráveis, sem condições de criar os recém-nascidos abandonavam seus filhos nas cidades ou nas estradas, ao relento, elevando os índices de mortalidade infantil da época. Na tentativa de diminuir os índices de mortalidade foi criada a roda dos expostos, mecanismo instalado na entrada de hospitais para recolher as crianças abandonadas sem que a família fosse identificada. Desse modo, a criança seria recolhida por uma funcionária do hospital para ser cuidada.

Começa então a fase higienista, em que os médicos se preocupavam com os cuidados de higiene com as crianças, atribuindo também as mortes à falta de saneamento. Nesse contexto, algumas iniciativas surgem para ajudar as mães, para que a criança pudesse ser limpa e alimentada.

Após essa fase, tem início o período assistencialista, no qual as mães já trabalham e começa a pressão sobre o Estado para a criação de políticas que favoreçam a criança pequena, de modo que as mães tivessem um local para deixar as crianças enquanto estivessem no trabalho. Algumas iniciativas muito tímidas começaram a aparecer por parte das fábricas e associações para guardar as crianças que estavam sofrendo acidentes nas linhas de produção, quando eram levadas para acompanhar suas mães no trabalho. O Estado inaugurou alguns

espaços com o intuito de levar as famílias a entenderem que estava prestando um favor às mães, criando uma relação de dependência.

As discussões sobre o direito à educação infantil e sua garantia por parte do Estado ocuparam espaço na década de 1980, de modo que a educação passa a ser um direito apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura seu oferecimento pelo Estado e a gratuidade. A LDB (BRASIL, 1996) reconhece a educação infantil como etapa da educação básica e assegura o oferecimento de instituições de ensino que atendam creches e pré-escola.

O corte de gastos públicos, teve início no Governo de Fernando Collor de Mello e trouxe algumas consequências para vários campos de responsabilidade do Estado, entre eles a educação, forçando os municípios a tomarem atitudes na gestão das escolas de educação infantil, induzindo a transferência para outras entidades, a fim de não onerarem a folha de pagamento, já que a LRF a limitou no gasto com pessoal.

O município de Presidente Prudente, pressionado pela demanda de vagas de 0 a 3 anos, sendo induzido pela legislação federal fez a opção pela gestão compartilhada para atender as crianças, despertando nosso interesse em estudar o tema. Assim, seguimos uma abordagem qualitativa nas pesquisas bibliografias e documentais e a realização de entrevistas semiestruturadas, buscando compreender a qualidade em dois modelos de escola do município.

No levantamento bibliográfico constatamos que o estudo sobre o tema das parcerias teve início nos anos 2000, evidenciando a recenticidade do tema em questão. Por esta razão, encontramos um número reduzido de trabalhos e percebemos que as parcerias foram a solução encontrada pelos municípios para atender à demanda da sociedade e à pressão do Ministério Público para a criação de vagas. Essas parcerias acontecem de maneira diferente em diversas cidades, há exemplos de municípios que compram a vaga da criança na rede particular de ensino, causando uma desigualdade social entre os alunos. A adoção das parcerias também é justificada pela falta de vagas e se torna uma alternativa economicamente mais viável para os cofres públicos, sem que haja supervisão da garantia da qualidade.

A Coordenadora relata que após detalhado estudo da legislação e pesquisas sobre este modelo de escola em outras cidades, a SEDUC percebeu se tratar da solução mais viável para este município, buscando a melhor forma de implantá-la, no entanto, mesmo sendo uma escolha do poder público municipal ela lamenta a parceria.

A entrevista e a análise dos documentos permitiram que constatássemos uma grande preocupação por parte da Secretaria em manter as escolas compartilhadas próximas à administração pública, garantindo um processo de igualdade entre as escolas diretas e escolas

compartilhadas. De modo que todas as diretrizes são seguidas pelos dois modelos de escola, até mesmo na implementação da gestão democrática do ensino público, conforme definido pela LDB, em seu artigo 3º, Inciso VIII (BRASIL, 1996a).

Nesse sentido, as diretrizes, as orientações e o calendário escolar são os mesmos para os dois modelos de escola (direta e compartilhada) e são acompanhados em toda a sua existência pela Secretaria Municipal de Educação e pelo seu supervisor. A lista de espera – organizada mediante classificação – e dividida por escola, assim, quando surge uma vaga, a criança é matriculada na escola mais próxima de sua residência.

A parceria teve início em Presidente Prudente no ano de 2014 se estendendo até os dias atuais. O documento que firma a parceria entre a prefeitura e a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes (atual gestora das nove escolas de gestão compartilhada), denominado “Termo de Colaboração” nº 08/2019 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2019d), é amparado pela Lei nº 13.019/2014, e comporta em seu conteúdo as informações sobre as escolas, o valor repassado pela prefeitura, o tempo de vigência da parceria, bem como as obrigações das partes. Esse termo é acompanhado por um “plano de trabalho”, cabe salientar que esses documentos são indissociáveis. O plano faz a apresentação da entidade, identificação das escolas e expõe a missão da atender as crianças, contribuindo com a educação e o desenvolvimento de valores, tais como: companheirismo, solidariedade e responsabilidade.

A Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes é uma entidade filantrópica reconhecida na cidade de Presidente Prudente por manter iniciativas de obras sociais como creche, hospital psiquiátrico e abrigos para idosos, bem como o trabalho que vem desenvolvendo durante os seus 56 anos de fundação. Notamos, pela expressão de confiança manifestada na fala da Coordenadora, que a instituição desenvolve seu trabalho com muita competência.

A definição de qualidade compreende muitos significados e não obedece a uma regra geral para sua conceituação, podendo ser entendida como um processo que se dá com o envolvimento de todos. O conceito histórico vivido pela instituição de educação infantil, permite inferir que a qualidade na educação infantil tem se tornado objeto de lutas pela sociedade, após a luta pela garantia da vaga, é igualmente importante ter educação para todos, mas, essa educação deve ser de qualidade.

A CF/88 (BRASIL, 1988) determina, em seu artigo 206: “A garantia do padrão de qualidade”, a LDB reforça que o ensino deve obedecer ao princípio da garantia do padrão de qualidade, desse modo compreendemos que o Estado tem a incumbência de garantir a qualidade

na educação infantil por intermédio dos insumos necessários. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação elaborou a proposta do CAQ que estabelece o padrão de qualidade, a fim de que o Brasil se aproxime dos países mais desenvolvidos. O CAQi é um indicador dos valores a serem investidos por aluno e por ano, considerando a etapa da educação. Esse cálculo leva em consideração insumos necessários para obtenção de uma educação de qualidade. Ressaltamos que a qualidade na educação é construída por meio da colaboração de todos os envolvidos nesse processo: pais, alunos, professores, comunidade, governos locais, estaduais e federais em regime de cooperação. Concluimos que, na educação infantil, não é possível medir a qualidade por meio das avaliações assim como acontece no ensino fundamental.

O MEC publicou, em 2006, o documento denominado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b, 2006c) composto de 2 volumes, que visam ser uma referência dos parâmetros estabelecidos para o alcance de uma educação de qualidade, orientando a organização do sistema educacional e a organização e funcionamento das Instituições de Educação Infantil. Em 2009, o MEC lançou a publicação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) que consiste em um processo de avaliação aberto e democrático no qual todos têm condições de participar, tem como objetivo avaliar a educação infantil e a aplicabilidade dos parâmetros publicados em 2006. Nesta pesquisa, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* serviram de base para elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada que dirigimos às professoras e gestoras, a fim de entender e analisar a educação na escola.

O contato com as escolas aconteceu de forma tranquila, sem que houvesse empecilhos para agendamento das entrevistas. Na Secretaria Municipal de Educação houve alguns desencontros em virtude da agenda de compromisso da Coordenadora que nos atendeu, porém sem maiores problemas. A gravação das entrevistas foi consentida pela escola D e pela coordenadora, contudo, o mesmo procedimento de gravação das entrevistas não foi aceito na escola C, demandando anotações manuscritas das respostas das participantes. Destacamos que, nas duas escolas e na Secretaria Municipal de Educação tivemos uma boa recepção e grande apoio dos profissionais que participaram da pesquisa.

As perguntas da entrevista dirigida à escola foram elaboradas de acordo com as sete dimensões contidas nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b), consideradas fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil.

O planejamento institucional envolve discussões sobre a proposta pedagógica da escola e, segundo Vasconcellos (2002), é o “plano global” da instituição que resulta de um processo participativo e contempla as práticas de intervenção na realidade que a escola almeja alcançar.

Nessa dimensão, foi possível constatar que as escolas elaboram suas propostas de acordo com instruções da Secretaria Municipal de Educação, no entanto a escola D revela uma preocupação maior em relação à participação de todos os funcionários nesse processo, relatando que nem todos têm dimensão do que significa esse processo para a escola.

A dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens” expõe que os saberes que a criança traz consigo de casa devem ser considerados pela instituição escolar e o trabalho desenvolvido pressupõe o desenvolvimento da autonomia da criança. As duas escolas afirmaram que o ambiente escolar é organizado de modo a garantir a independência da criança. A escola D destaca que há uma preocupação em ensinar às crianças tarefas simples do dia a dia, tais como: reconhecer e identificar o próprio material, cuidar desse material, identificar bolsas, calçados e vestimentas. A escola C, por sua vez, destaca que existe uma rotina que é seguida todos os dias.

O indicador das “interações” explicita que a escola é um espaço coletivo de vivência, onde acontecem as interações criança-criança/criança-adulto, e ressalta que essas interações devem ser baseadas no sentido de promover a cidadania e o respeito pelo outro. Com base nessa dimensão concluímos que as escolas trabalham na direção da construção do respeito pelo outro e sempre intervêm nas situações de conflito, caso ocorram. Na escola C o planejamento é elaborado de modo a incluir todos.

A “saúde” é um aspecto muito importante no trabalho com a educação infantil, assegurando prevenção de acidentes, cuidados com higiene e alimentação saudável, também preza pelo conforto em sala de aula. Constatamos que a Secretaria Municipal de Educação fornece a merenda escolar para as duas escolas, e o cardápio nutricional é elaborado por profissional qualificado de modo a contemplar as necessidades nutricionais da fase em que as crianças se encontram. Outro aspecto que denota diferença entre as escolas é a manutenção e reposição de ventiladores nas salas de aula, chegando a faltar esses equipamentos na escola D, enquanto na escola C conforme exposto funcionam perfeitamente. Percebemos que a escola D exprime maior criticidade sobre esse aspecto, relatando que nem sempre o material enviado é propício para a preparação recomendada.

Os “mobiliários” da educação infantil devem ser planejados de acordo com a idade das crianças, proporcionando a possibilidade do alcance de diversos materiais por elas, de modo a incentivar a autonomia. Perguntadas sobre o espaço de leitura, verificamos que não existe sala destinada a biblioteca em ambas as escolas, porém as iniciativas são parecidas em manter nas salas de aula livros que as crianças possam manipular; além desta iniciativa, a escola D promove um rodízio com as caixas e a escola C organizou uma biblioteca móvel que pode ser usada em todos os espaços da escola. Assim, na ausência de um espaço específico para a biblioteca, as

unidades encontraram maneiras diferentes para garantir esse momento de aprendizado para as crianças.

Outro aspecto importante a ser considerado é a “estrutura de construção”. Na escola C, as salas de aula possuem vidros transparentes na altura das crianças, para que possam observar o movimento no pátio coberto da escola, do outro lado, as janelas são grandes e baixas garantindo luminosidade à sala e a visão das crianças para o lado de fora da sala de aula, proporcionando experiências enriquecedoras.

No que concerne às “condições de trabalho”, verificamos diferenças significativas nas unidades analisadas. As professoras da escola D são concursadas e contam com plano de carreira para evolução salarial, cumprem jornada de 33 horas semanais com 1/3 da carga horária destinada a estudos e HTPC. Na escola C percebemos uma insatisfação quanto aos salários pagos pela entidade. As professoras da escola C são contratadas mediante a Consolidação da Leis do Trabalho e cumprem uma carga horária de 26 horas semanais, sendo 3 horas de HTPC e 1 hora destinada a estudo livre e/ou planejamento, não possuem plano de carreira. Depreendemos que as professoras da escola C fazem jus a remuneração determinada pela lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério para carga de 40 horas, percebemos certa dificuldade em interpretar a pergunta, posto que para saber se recebem o piso nacional, seria importante fazer o cálculo referente às horas trabalhadas.

A “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social” compreende que o acolhimento das crianças e famílias pela escola é parte fundamental na garantia da educação de qualidade e aprendizado. De acordo com os dados levantados, entendemos que as escolas realizam esse processo de acolhimento das famílias e constroem uma relação de respeito mútuo entre escola e família. A gestora da escola C destaca que fazem uma avaliação com as famílias a cada semestre, entendemos que esta ação é realizada com o propósito de perceber a visão dos pais sobre o atendimento da escola.

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas mostraram que a escola D evidenciou com maior criticidade as dimensões avaliadas, apontando dilemas vividos pela unidade, o que é importante para a construção do plano de ação, que aponta para a meta que se almeja alcançar. A escola C, de modo geral, se manteve parcial nas entrevistas, sem aprofundamento nas respostas, apontando sempre os pontos positivos da unidade escolar.

Nosso intuito, neste trabalho, foi lançar um olhar para a qualidade da educação infantil ofertada no município em dois modelos de escola.

Enfatizamos, portanto, que não existe um único conceito de qualidade na educação infantil. A qualidade deve ser construída por todos que atuam neste espaço, é importante que cada escola tenha sua proposta pedagógica elaborada com a participação de todos, de acordo com sua realidade e com metas claras a serem atingidas, que não seja apenas um documento elaborado por mera formalidade ou cumprimento de leis. Ressaltamos, ainda, que as escolas de educação infantil devem continuar sendo espaços de vivências para as crianças, garantindo o seu desenvolvimento e propiciando o contato com diferentes elementos, de modo que possam questionar, observar e aprender, construindo a sua identidade pessoal e produzindo cultura.

Importante ressaltar que a realização da pesquisa se constitui uma tarefa desafiadora desde início, posto que a dificuldade em delimitar o número de escolas e sujeitos participantes, bem como a administração do recurso do tempo para a análise das entrevistas poderia comprometer o andamento do trabalho. No entanto, após essa delimitação o processo de pesquisa tornou-se mais fluente, havendo apenas desencontros para coleta dos dados empíricos devido a organização das escolas e também a agenda de compromissos da Coordenadora. Tivemos um pouco de dificuldade na interpretação de poucas perguntas por parte das participantes da entrevista semiestruturada, não obtendo respostas claras sobre algumas questões pontuais. No tocante aos documentos não existiram problemas, pois todos estavam disponíveis no site da Prefeitura Municipal e da Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes. Olhar para essas questões significa pesquisar um serviço pertencente ao município, mas, não oferecido por ele, evidenciando assim uma vertente frágil por parte das prefeituras.

Esta pesquisa permitiu que ampliássemos nossos conhecimentos acerca da gestão compartilhada no município de Presidente Prudente, ao adentrarmos as escolas para a realização da pesquisa vivemos a experiência de conhecer os espaços, bem como a estruturas dos prédios e percebemos questões pontuais sobre salários e condições de trabalho.

Esperamos que esta pesquisa se constitua como um ponto de continuidade nos estudos sobre a qualidade na educação infantil e o compartilhamento desta etapa de ensino pelos municípios brasileiros. Que essas discussões tomem maior espaço no dia a dia da escola, nas esferas acadêmicas e governamentais.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, P. A. **O pós FUNDEB no oferecimento de matrículas para a educação infantil no Estado de São Paulo**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 182-203, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.
- ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.
- ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, mai./ago. 2013.
- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001. p. 29-33.
- ARELARO, L. R. G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.
- ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.
- ASSOCIAÇÃO ASSISTENCIAL ADOLPHO BEZERRA DE MENEZES. **Plano de Trabalho**. Presidente Prudente, 30 jan. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/4PLANO%20DE%20TRABALHO%20BEZERRA%202019.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

AZEVEDO, C. de F. N. de J.; BORGHI, R. F. O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 460-473. dez. 2015.

BARBOSA, I. G. *et al.* **Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-17.

BARBOSA, L. M. R.; ADRIÃO, T. Atuação dos Governos Estaduais na Efetivação do Acesso à Educação Infantil: tema para o debate. **Movimento - Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 176-195, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32615>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASSI, M. E. Financiamento da educação infantil em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 116-141, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

BORGHI, R. **A municipalização do ensino fundamental em processo: um estudo de caso em três municípios do interior paulista.** 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300506&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.** Rio de Janeiro: Presidência da República, [1824]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Rio de Janeiro: Presidência da República, [1891]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Rio de Janeiro: Presidência da República, [1934]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 15 de jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1931]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.532, de 24 de janeiro de 1874**. Crêa 10 Escolas publicas de instrucção primaria, do primeiro gráo, no Municipio da Côrte. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1874]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5532-24-janeiro-1874-550082-publicacaooriginal-65715-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECRETO%20N%C2%BA%205.532%2C%20DE%2024%20DE%20JANEIRO%20DE%201874,gr%C3%A1o%2C%20no%20Municipio%20da%20C%C3%B4rte.&text=Palacio%20do%20Rio%20de%20Janeiro,da%20Independencia%20e%20do%20Imperio>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1879]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 10 mai. 2018

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1940]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1943]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [2006a] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2009a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco. Brasília, DF: Presidência da República, [2014b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 9 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/180w69.htm. Acesso em: 11 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro.** 9 jan. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de avaliação da execução de programa de governo nº 80 implantações de escolas para educação infantil.** Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10722.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009c]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

CABRAL, K. M.; GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012.

CAMPANHA Nacional pelo Direito a Educação. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 02 mai. 2020.

CAMPOS, F. L. da S. **Pela civilização mineira.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CAMPOS, M. M. A regulamentação da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, DF, mai. 1998. v. II, p. 35-63. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

CAMPOS, M. M. Entre políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 22-43, 2013.

CAMPOS, R. F. A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-16.

CANAVIEIRA, F. O. “Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-15.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, 2007.

CASAGRANDE, A. L. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas.** 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

CORREA, B. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 20-29, 2011.

CORREA, B. C.; ADRIÃO T. Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. **Revista Adusp**, São Paulo, v. 48, p. 6-13, set. 2010.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o movimento todos pela educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Niterói: ANPAE; Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. p. 1-12.

DEÁK, S. C. P. **Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Presidente Prudente-SP.** 2004. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DOMICIANO, C. A. A educação infantil via programa bolsa creche: o caso do município paulista de Hortolândia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 231-250, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

DOMICIANO, C. A. **O Programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?** 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEVES, A. Prefeitura encerra contrato com Instituto Sim. **O Imparcial**, Presidente Prudente, 31 jan. 2018. Disponível em: <http://imparcial.com.br/noticias/prefeitura-encerra-contrato-com-instituto-sim,18027>. Acesso em: 08 jun. 2019.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. Educação infantil política no Brasil: Relato de uma Experiência. **Cadernos da FFC-Unesp**, Marília, v. 4, n. 2, p. 133-146, 1995.

FARIAS, C. dos S. **Política Educacional para a Educação Infantil: o compasso da Jurisdição de Londrina nas Parcerias público/privadas.** 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, J. P. da. A educação infantil. In: MENESES, J. G. de C. *et al* (org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica** – leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 198-225.

FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FULLGRAF, J. B. G. Direito das crianças à educação infantil: um direito de papel. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2002. p. 1-19.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.

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, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Cidade e Estados**: Presidente Prudente. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html>. Acesso em: 10 jun. 2020a.

IBGE. **Presidente Prudente**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama>. Acesso em: 07 mai. 2020b.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 mai. 2020.

KISHIMOTO, T. M Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 5, n. 4, p. 1-7, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 Especial, p. 797-818, out. 2006b.

KRAMER, S.; TOLEDO, L. P. B. de; BARROS, C. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11-36, mar.

2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAUREANO, R. E. **Educar, assistir e recrear**: as práticas educativas no parque infantil professor Carlos Zink e o projeto de educação da infância campineira. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, L. F.; VICHÍ, B. S. A Lei nº 13.019/2014: conquistas, desafios e os impactos para a gestão pública estadual e municipal. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, VIII., 2015, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: CONSAD, 2015. p. 2-54.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUMERTZ, J. S. **A parceria público-privada na educação**: implicações para a gestão da escola. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. A política de acesso à educação infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPED, 2011. p. 165-184.

MILITÃO, S. C. N. **Políticas e Gestão da Educação**: proposições e reflexões. Jundiaí: Paco Editora, 2016.

MILITÃO, S. C. N.; ARANDA, M. A. de M. Dos primórdios à (quase) universalização dos Planos de Educação no Brasil: avanços e desafios no cenário contemporâneo. **Revista Textura**, Canoas/RS, v. 21 n. 48 p. 54-71 out./dez. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOSS, P. As diversas linguagens da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano IV, n. 10, p. 9-11, mar./jun. 2006.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

NEIVERTH, T. **A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis:** entre o FUNDEB e a focalização. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Reformar o discurso da reforma: modernização reflexiva periférica, governabilidade e democracia. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, XXVI., 2007, Guadalajara. **Anais [...]**. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007. p. 1-15.

NUNES, D. G. Sistemas Municipais de Ensino e Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2002. p. 1-13.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 152-175, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLIVEIRA, J. dos S. **O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil:** um olhar sobre as condições de oferta. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

OLIVEIRA, J. dos S.; BORGHI, R. F. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 150-167, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLIVEIRA, P. R. B. **As instituições de educação infantil contratadas de Esteio:** uma parceria público-privada. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à educação. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-44.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, V. E. de; SILVA, M. P. da; MARCHETTI, V. Judiciário e políticas públicas: o caso das vagas em creches na cidade de São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 652-670, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300652&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Creches:** crianças faz de conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PERONI, V. M. V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

PERONI, V. M. V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica Brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015 p. 1-18.

PICCININ, P. V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2006.

PIRES, D. de O. **A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PRATA, S. Após inconsistências, Ciop revê rescisão coletiva. **O Imparcial**, Presidente Prudente, 08 jan. 2019. Disponível em: <http://www.imparcial.com.br/noticias/apos-inconsistencias-ciop-reve-rescisao-coletiva,25299>. Acesso em: 08 nov. 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 27.543, de 28 de dezembro de 2016**. Regulamenta a Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, no âmbito da administração pública direta e indireta do município de Presidente Prudente, e dá outras providências. Presidente Prudente: Secretaria de Administração, [2016]. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=39090>. Acesso em: 08 nov. 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Educação**. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidade.xhtml?cod=8>. Acesso em: 05 jul. 2019a.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar Municipal nº 177, de 25 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a carreira do Educador Infantil, institui seu plano de carreira e remuneração, e dá providências correlatas. Presidente Prudente: Paço Municipal “Florivaldo Leal”, [2010]. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=17541> Acesso em: 08 nov. 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº 8.962, de 03 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Presidente Prudente: Secretaria de

Administração, [2015]. Disponível em:
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=25533>. Acesso em: 09 jul. 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Prefeito assina convênios com duas entidades para gestão compartilhada de quatro creches**. 14 jun. 2014. Disponível em:
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=27780>. Acesso em: 03 jul. 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Municipais**. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidades/seduc_escolas.xhtml. Acesso em: 03 jul. 2019b.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Lista de Espera Georreferenciada**. 2019c. Disponível em:
http://educacao.presidenteprudente.sp.gov.br/Centralvagas/Consulta_Espera2015_pagina.asp. Acesso em: 08 jul. 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Termo de colaboração, nº 08, de 20 de fevereiro de 2019**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, [2019d]. Disponível em:
<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/transparencia/documento/?id=13823>. Acesso em: 10 mar. 2019.

REAL, G. C. M. Educação infantil: políticas públicas e ação institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-22.

RIZZINI, I. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004. 430 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, M. I. **A importância da parceria família e escola**. Disponível em:
<https://integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ROSEMBERG, F. O Estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 20, p. 5-57, jul./dez. 1999.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso as creches. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo**: uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-232.

SANTOS, K. A. dos. **Parcerias público-privadas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil**: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILES, R. P. da S. **Crianças aguardem na fila**: estratégia de oferta de vagas em creches na rede pública municipal de São Gonçalo. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SPOSATI, A. **A menina loas**: um processo de construção da assistência social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 37-43, jun. 2008.

TOLEDO, M. H. R. de O. As reuniões de orientação como espaço de vivência de novas práticas. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Aprender...com quem?** Um diálogo em construção. São Paulo: SME/DOT, 2011. p. 43-47.

TSUDA, M. S. **Política Pública de Creche**: entre as leis e a realidade. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração dos Direitos da Criança - 1959**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 31 jan. 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. Projeto Político Pedagógico. In: VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002. p. 169-200.

VASCONCELOS, V. C. de. **As diferentes formas de crianças e adolescentes vivenciarem as situações de risco**: uma perspectiva fenomenológica. 2005. Monografia (Especialização em Políticas Sociais e Gestão em Serviços Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998. p. 8-32.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIEIRA, J. D. **Piso Salarial para os Educadores Brasileiros**: quem toma partido? Campinas: Autores Associados, 2013.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Gestão da Educação**: Impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 129-145.

ZARPELON, G. **A relação público-privada na educação infantil**: um estudo sobre os convênios em entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista I

Secretária Municipal de Educação

É com imenso prazer que gostaria de agradecer antecipadamente a sua participação e por dispensar parte do seu tempo. Sua contribuição é de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa que estamos realizando junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp - Presidente Prudente, vinculado à linha de pesquisa 4: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública. O foco principal dessa pesquisa é investigar com base nos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, uma escola gerida diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, uma das escolas que faz parte do plano de gestão compartilhada na cidade de Presidente Prudente - SP. A questão central deste estudo é: Essa foi uma saída de qualidade para zerar a lista de espera no município de Presidente Prudente? Como parte dessa proposta de trabalho buscaremos analisar os termos que firmaram essa parceria, bem como faremos a observação dos espaços físicos e outros elementos da escola referenciados nos indicadores. Também haverá um momento de entrevista com professores e gestores que atuam nessas escolas. É importante esclarecer que sua identidade não será divulgada, sendo assegurado o anonimato da escola e de todos os participantes. Você possui alguma dúvida?

Bloco A: Perfil dos Participantes

1. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

2. Idade (em anos): _____

3. Vinculação profissional:

() Efetivo () Contratado () Outro. Qual? _____

4. Atuação:

Há quanto tempo você atua na área da educação? (em anos)

5. Formação:

a) Fez magistério? Onde?

b) Qual curso de graduação você fez? Em que ano concluiu? Onde?

c) Fez curso de pós-graduação (especialização)? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o ano de conclusão?

d) Fez curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado)? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o ano de ingresso e de conclusão? Em qual instituição cursou?

Bloco B: Formação inicial, continuada e condições de trabalho

1. As professoras neste município têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal?

2. As professoras são formadas em Pedagogia?

3. Esta secretaria possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas? Como e/ou quando esse momento acontece?

4. As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência? Como este trabalho se dá nas duas escolas?

5. Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?

6. A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas?

7. As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência? Esta secretaria fornece esses livros para planejamento e trabalho?

8. Há no mínimo uma professora para cada agrupamento de:

- 6 a 8 crianças até 2 anos ?
- 15 crianças até 3 anos?
- 20 crianças de 4 até 6 anos?

9. Como é a forma de contratação dos profissionais que atuam nas duas escolas (Professores e Gestores) (Escolas diretas e conveniadas)?

10. Entre as escolas diretas e compartilhadas há uma diferença de salários e plano de carreira, por quê essas diferenças acontecem?

11. Esta secretaria conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais? De que modo esse projeto é desenvolvido?

Bloco C: Razões que levaram a parceria, qualidade nas escolas pesquisadas

1. Embora esse projeto não tenha tido início na sua gestão você pode comentar sobre as razões que levaram o município a firmar essa parceria com outras instituições para gestão compartilhada das escolas municipais de educação infantil no município de Presidente Prudente?

2. No ano de 2014 foram 4 unidades escolares nesse modelo, hoje a prefeitura conta com 9 escolas sob o termo de colaboração da gestão compartilhada, qual motivo desse número?

3. Recentemente as escolas que estavam sendo geridas pelo CIOP e passaram todas para gestão da Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes, qual o motivo dessa troca e por que essa entidade foi escolhida?

4. Existe a possibilidade de novas escolas/creches serem entregues para gestão compartilhada?

5. Existe também a possibilidade de alguma escola que hoje faz parte do quadro da administração direta passar para gestão compartilhada?

6. Após a inauguração dessas creches a lista de espera foi zerada no município de Presidente Prudente?

7. A Supervisão e a formação continuada dos profissionais do magistério ocorrem do mesmo modo nas duas escolas (conveniada e direta), comente sobre esse assunto.

8. Os formadores desta secretaria usam/usaram/indicaram em algum momento os “indicadores de qualidade na educação infantil”? Você acha que esse documento ajuda a melhorar a qualidade de instituição escolar?

9. Os profissionais do estatuto do magistério que trabalham nas escolas compartilhadas recebem o piso salarial nacional previsto na lei 11.738/2008? (No ano de 2019 o piso está em R\$ 2.557,74 para carga horária de 40h semanais).

10. Em sua opinião, as escolas de gestão compartilhada foram uma saída de qualidade para zerar a lista de espera?

11. Há algo mais que você queria acrescentar a esta entrevista?

Roteiro de entrevista II

Prezado(a) professor (a) / Gestor (a)!

É com imenso prazer que gostaria de agradecer antecipadamente a sua participação e por dispensar parte do seu tempo. Sua contribuição é de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa que estamos realizando junto ao Programa de Pós-graduação em educação da

FCT/Unesp - Presidente Prudente, vinculado à linha de pesquisa 4: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública. O foco principal dessa pesquisa é investigar com base nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” uma escola gerida diretamente pela Secretaria Municipal de Educação uma das escolas que faz parte do plano de gestão compartilhada na cidade de Presidente Prudente - SP. A questão central deste estudo é: Essa foi uma saída de qualidade para zerar a lista de espera no município Presidente Prudente? Como parte dessa proposta de trabalho buscaremos analisar os termos que firmaram essa parceria, bem como faremos a observação dos espaços físicos e outros elementos da escola referenciados nos indicadores. Também haverá um momento de entrevista com professores e gestores que atuam nessas escolas. É importante esclarecer que sua identidade não será divulgada, sendo assegurado o anonimato da escola e de todos os participantes. Você possui alguma dúvida?

Bloco A: Perfil dos Participantes

1. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

2. Idade (em anos): _____

3. Vinculação profissional:

() Efetivo () Contratado () Outro.

Qual? _____

4. Atuação:

- Há quanto tempo você é professor (a)? (em anos) _____
- Agrupamento em que atua? () Berçário () Maternal () Pré escola
- Qual a carga horária de trabalho semanal nesta instituição?

• Há estudantes com deficiência em sua sala? _____

• Quantos? _____

• Quais deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação esses estudantes têm?

5. Formação:

a) Fez magistério? Onde?

b) Qual curso de graduação você fez? Em que ano concluiu? Onde?

c) Fez curso de pós-graduação (especialização)? Em caso afirmativo, em qual área?

Qual o ano de conclusão?

d) Fez curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado)? Em caso afirmativo, em qual área? Qual o ano de ingresso e de conclusão? Em qual instituição cursou?

Bloco B: Formação inicial, continuada e condições de trabalho

a) As professoras têm, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal?

b) As professoras são formadas em Pedagogia?

c) A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas? Como e/ou quando esse momento acontece?

d) A formação continuada atualiza conhecimentos, promove a leitura, a pesquisa, e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil? Em que momento acontece: individual ou coletivo?

e) Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?

f) A formação continuada promove conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas?

g) As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência?

h) As professoras conhecem os livros acessíveis para crianças com deficiência? A escola possui esses livros para planejamento e trabalho?

i) Há no mínimo uma professora para cada agrupamento de:

- 6 a 8 crianças até 2 anos ?
 - 15 crianças até 3 anos?
 - 20 crianças de 4 até 6 anos?
-
-

j) As professoras são remuneradas, no mínimo, de acordo com o piso salarial nacional do magistério? (No ano de 2019 o piso está em R\$ 2.557,74 para carga horária de 40h semanais).

k) A instituição conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais? De que modo esse projeto é desenvolvido?

l) Como é a forma de contratação dos profissionais que atuam nesta escola? (Professores e Gestores)?

m) Você e os demais profissionais da instituição conhecem o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”? Se sim. Qual sua opinião sobre esse documento? Ele é usado no dia a dia da escola para melhoria da qualidade da instituição?

Bloco C: Práticas de trabalho

1. A escola tem uma proposta pedagógica que foi elaborada e é conhecida por todos? Como se deu esse processo?

2. As professoras planejam as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias?

3. Neste planejamento há espaço para as crianças emitirem suas opiniões? Como é feito esse planejamento?

4. As crianças são incentivadas a construir sua própria autonomia na realização de tarefas diárias e na escolha dos brinquedos, brincadeiras, materiais e são incentivadas a cuidarem do próprio corpo? Se sim como esse trabalho é feito?

5. As atividades realizadas pelas professoras com as crianças possibilitam contato com animais, elementos da natureza, como água, areia, terra e outros materiais? Quais os espaços utilizados para essas atividades?

6. As professoras realizam atividades com as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados? Comente.

-
-
-
7. As crianças são possibilitadas a ouvir e cantar diferentes tipos de músicas, fazem gestos, recitam poemas ou parlendas? Em que momento e como acontece esse trabalho?

-
-
-
8. As professoras promovem a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano? Conte um pouco sobre esse trabalho.

-
-
-
9. Como as professoras intervêm nas situações em que as crianças fazem uso de brincadeiras que humilham outra criança?

-
-
-
10. De que modo as professoras ajudam as crianças a manifestarem seus sentimentos (alegria, raiva, tristeza, ciúme entre outros) e a perceberem os sentimentos dos colegas e dos adultos?

-
-
-
11. Todas as crianças são chamadas pelos seus nomes?

-
-
-
12. De que modo as crianças interagem com outras crianças da mesma faixa etária, porém de outras salas?

-
-
-
13. Nesses espaços as brincadeiras e os materiais são acessíveis e favorecem a interação de todas as crianças, inclusive as com deficiência?

-
-
-
14. O cardápio da instituição é elaborado por profissional especializado? Como é a experiência das crianças desta escola na hora da alimentação?
-
-

15. Como se dá a organização da sala de aula, é um ambiente limpo com ventiladores sem ruídos? O lixo é retirado diariamente?

16. Quais são as medidas a serem tomadas em caso de acidentes com as crianças?

17. Há espaços destinados à leitura para os alunos? Esse espaço é organizado com estantes, livros e revistas acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?

18. Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças, inclusive com deficiência?

19. As salas de aula contam com espelhos seguros e na altura das crianças para que possam observar a própria imagem?

20. Quais os tipos de brinquedos existentes na instituição que atendam as crianças em quantidade e qualidade suficiente para diversos usos?

21. Os materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar e construir são suficientes para o ano todo?

22. Em relação aos adultos existe um espaço de descanso, para trabalho individual ou coletivo que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos separado dos espaços das crianças?

23. Os familiares sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial?

24. Os professores são respeitados pelos familiares?

25. As reuniões com as famílias e entrevistas são marcadas em horários que elas possam comparecer?

26. Qual periodicidade da reunião de famílias, nelas são discutidas e avaliadas as produções das crianças?

27. Essas famílias são conhecidas pelos nomes, os profissionais sabem onde elas trabalham, onde moram, religião, sabem se as crianças tem irmãos? Por que isso é importante?

28. Sobre as faltas dos alunos, de que modo a instituição procura saber o motivo?

29. Essas crianças com casos excessivos de faltas e sinais de negligência ou violência doméstica são encaminhadas ao Conselho Tutelar? Este órgão tem sido atuante?

30. Qual o seu grau de satisfação atuando nesta escola?

31. Há algo a mais que você queira acrescentar a essa entrevista?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“A educação infantil conveniada num município do interior: uma saída de qualidade para zerar a lista de espera?”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Ana Paula Gianfelice

Nome do (a) Orientador (a): Silvio Cesar Nunes Militão

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) sr.(sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade estudar duas creches na cidade de Presidente Prudente, uma de gestão compartilhada e outra de administração direta.
2. **Participantes da pesquisa:** 5 participantes, um professor e um diretora da escola de gestão compartilhada, um professor e um diretor da escola de administração direta e a secretária municipal de educação.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) sr.(sra.) permitirá que a pesquisadora analise dados da escola com base nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas usando a metodologia de pesquisa de um roteiro semiestruturado e se permitidas pelo entrevistado serão gravadas.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (*Caso o pesquisado não queira responder a alguma pergunta isso não acarreará problema algum*). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a tentativa de zerar a lista de espera da etapa da creche no município em questão por meio de uma saída de qualidade, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar a Secretaria Municipal de Educação a buscar mais qualidade para a educação infantil e seguir os documentos legais que norteiam essa etapa de ensino, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** o(a) sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O(A) sr.(sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa pelo telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Ana Paula Gianfelice

Orientador: Silvio Cesar Nunes Militão

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br