

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA
NÍVEL MESTRADO**

**APROXIMAÇÕES DO TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA
SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL E DAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO
RIO GRANDE A PARTIR DO PROINFÂNCIA**

VÂNIA DIAS OLIVEIRA

RIO GRANDE – RS

2013

VÂNIA DIAS OLIVEIRA

**APROXIMAÇÕES DO TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA
SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL E DAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO
RIO GRANDE A PARTIR DO PROINFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE).

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. SUSANA INES MOLON

RIO GRANDE – RS

2013

O48a Oliveira, Vânia Dias

Aproximações do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil no processo de ampliação da educação infantil no município do Rio Grande a partir do Proinfância / Vânia Dias Oliveira. - 2013.

159 f.

Dissertação (mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande / RS, 2013.

Orientadora: Dr^a. Susana Inês Molon.

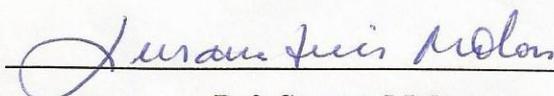
1. Proinfância 2. Educação infantil 3. Educação ambiental I. Molon, Susana Inês II. Título.

CDU: 504:37

VÂNIA DIAS OLIVEIRA

**APROXIMAÇÕES DO TRATADO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E
RESPONSABILIDADE GLOBAL E DAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO PROCESSO DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE A PARTIR DO
PROINFÂNCIA**

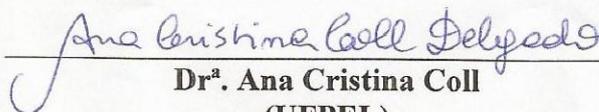
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



**Dr.^a. Susana Molon
(Orientadora - FURG)**



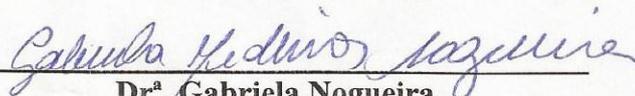
**Dr. Vilmar Alves Pereira
(PPGEA/FURG)**



**Dr.^a. Ana Cristina Coll
(UFPEL)**



**Dr.^a. Maria Carmem Barbosa
(UFRGS)**



**Dr.^a. Gabriela Nogueira
(FURG)**

Dedico este trabalho:
Aos meus pais, Odejadir e Laci Oliveira,
Por acreditarem na minha capacidade enquanto estudante e profissional.

Agradecimentos

Longos foram os caminhos trilhados e partilhados com pessoas que me encheram de inspiração, entusiasmo, força, perseverança, esperança, proporcionando variados conhecimentos que guardarei com carinho em minha memória.

Início agradecendo a Deus e a todos os meus Protetores por me concederem forças, sabedoria para perseverar durante a caminhada no Mestrado.

À minha Orientadora querida, Prof^a. Susana Molon, por me acolher em um momento cheio de dúvidas e incertezas, acendendo novamente o gosto pelo mestrado. Obrigada pela sabedoria, paciência, carinho e, principalmente, pelos momentos providenciais de orientação, onde mostraste que acreditavas no meu potencial, fazendo com que eu percebesse o quanto era capaz para a realização desta escrita. Todos os momentos compartilhados foram de grande aprendizado, não só com as palavras, mas olhares, abraços, risadas e gestos.

Às professoras da Banca, Prof^a. Maria Carmem Barbosa, Prof^a. Gabriela Nogueira e ao Prof. Vilmar Alves Pereira, por aceitarem participar da avaliação deste estudo, contribuindo para que o mesmo tenha uma discussão qualificada.

Ao Prof. Luiz Fernando Minasi pelo olhar crítico na avaliação da Banca de Qualificação deste estudo.

À Prof^a. Suzane Gonçalves Vieira, pelo incentivo, palavras e encaminhamentos a fim de finalizar este estudo. A ti, lembrarei com imenso carinho, pois além de me oportunizares inúmeras aprendizagens, fizeste com que eu acreditasse que o ingresso no Mestrado era possível.

À prof^a. Paula Henning, pelo auxílio e encorajamento. Sem o teu incentivo não tomaria a decisão em solicitar a troca de orientador e, certamente, não concluiria o Mestrado.

Às Professoras do NEPE, Maria Renata Alonso Mota, Suzane Gonçalves Vieira e Gabriela Nogueira, pelas orientações e direcionamentos acerca do material sobre a Educação Infantil. Além disto, agradeço o carinho e a amizade que possibilitaram o meu afastamento das atividades do NEPE, compreendendo que eu necessitava de dedicação para finalizar esta dissertação.

Às minhas colegas de caminhada, Professoras Danielle Monteiro Behrend, Juliane Alves, Rita Grecco, pela torcida, incentivo e inúmeras conversas sobre a

dissertação. Vocês foram um exemplo de que é possível conciliar a vida profissional com as atividades acadêmicas.

Aos meus colegas do grupo de orientação, em especial à Luciana Dolci e à Saionara Figueiredo, por me acolherem tão carinhosamente e me incentivarem a seguir em frente, oportunizando tardes de discussões com muito conhecimento.

Ao grupo Gestor do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG, pela flexibilidade de minha jornada de trabalho a fim de conciliar meus estudos com os afazeres na escola.

Às minhas companheiras de “Coordenação Caiqueira”, Tania Clarindo, Maria de Fátima da Silva e Leonice Chaves, pelas rodas de chimarrão e discussões que me ajudaram a direcionar minhas escolhas e que deram outro sentido a esta dissertação. Guardo com carinho os momentos de descontração que tanto contribuíram para assimilar os momentos difíceis vivenciados no período da qualificação.

Às minhas colegas “Caiqueiras” da Educação Infantil e em especial à Isabel Baptista, Sara Ribeiro, Andréia Pires e Daniele Jardim, por sempre se preocuparem comigo, fazendo-me sorrir e mostrando que ao fim tudo acabaria bem. As “madrugadas inteligentes” que passamos juntas e os incentivos virtuais impulsionaram muito mais do que imaginam!

Às minhas novas companheiras profissionais da EMEI Castelo Branco, pelas palavras de carinho, incentivo e curiosidade em saber sobre o meu estudo. A cada pergunta respondida tinha, a certeza da apropriação do assunto pesquisado.

Às crianças com quem trabalhei e trabalho, por me ajudarem a perceber o quanto seus anseios e necessidades são importantes, despertando assim a motivação para lutar, com elas, por melhores condições de ensino nas escolas de Educação Infantil, buscando assim a qualidade assegurada pelos documentos oficiais.

Aos meus pais, irmãs, cunhados e família, por me compreenderem nos momentos de angústia, acalentando-me e fazendo com que seguisse em frente. Agradeço a cada palavra dita, a cada abraço dado, a cada choro, a cada silêncio solicitado, mas compreendido... Tenham certeza de que segui em frente para não desapontar vocês!

E por fim, não menos importante, ao Rodrigo, meu amado, amigo e futuro companheiro que entendeu minhas ausências e “crises”, incentivando-me para que esta etapa fosse concluída. Compreender que minha caminhada profissional é

permeada por estudos e, assim, distanciamentos, possibilitou que nos aproximássemos e, valorizando esta condição, seremos mais.

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana.

O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiros, para que se acostumem a atuar com o dinheiro atual.

O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida aprisionada.

Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

(Eduardo Galeano)

Resumo

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG) na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE). O estudo fundamenta-se na abordagem sócio-histórica de Freitas (2002), Molon (2008) e Zanella et al (2007), a qual proporciona uma análise crítica dos contextos históricos, compreendendo os sujeitos nas e pelas interações sociais. Assim, a pesquisa de cunho qualitativo buscou analisar a legislação da Educação Infantil e o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a fim de possibilitar a compreensão da proposta da cidade do Rio Grande para a ampliação da Educação Infantil, a partir do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância. Para a discussão da política pública de Educação Infantil foram fundamentais as contribuições das autoras Albuquerque (2010), Fulgraff (2007). No campo da Educação Ambiental, as ideias de Loureiro (2009; 2011; 2012); Lima (2011), Castro e Baeta (2011), Novick e Souza (2010), colaboraram na questão da cidadania e sustentabilidade. Nesta perspectiva busca-se uma sociedade mais justa, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e construtores de cultura. Ao compreender o distanciamento entre a legislação e as condições das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil no município do Rio Grande e a falta de produção acadêmica em relação à política do Proinfância, emergiu a problematização da pesquisa, definida pelo questionamento: Como os dois documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global podem contribuir na ampliação da Educação Infantil no município do Rio Grande, promovida pelo Proinfância? Para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas entrevistas a fim de que os sujeitos da pesquisa pudessem relatar os processos de implementação das novas unidades da Educação Infantil no município do Rio Grande a partir do Proinfância, além de apresentarem propostas para o desenvolvimento deste nível de ensino na rede municipal. A análise dos dados coletados caracterizou-se pela abordagem da análise do conteúdo baseada em Franco (2007), a qual contempla as condições dos contextos onde os sujeitos estão imersos e a análise documental. A partir da compreensão dos discursos dos sujeitos da pesquisa, Secretário de Educação e Superintendente Pedagógica do município, e dos documentos analisados duas categorias emergiram: a) a Educação Infantil no município do Rio Grande no que se refere aos aspectos como a demanda deste nível e a situação atual das instituições municipais; e b) os contextos da política do Proinfância enfocando a situação das unidades do Proinfância no município, os avanços e limitações frente à legislação federal e municipal, além de expor as expectativas para a Educação Infantil no município com o Proinfância. Foi possível compreender com a análise dos diálogos dos sujeitos da pesquisa e dos documentos estudados, as aproximações do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, pois se unem na busca de uma educação de qualidade, pautada no diálogo e por princípios éticos, políticos e estéticos, considerando a relação da cidadania e sustentabilidade como fundamentais nos processos de efetivação das políticas públicas para a Educação Infantil.

Palavras Chave: Proinfância – Educação Infantil – Educação Ambiental

Abstract

This Master's thesis was carried out in the Post-graduate Program in Environmental Education (PPGEA) at the *Universidade Federal do Rio Grande*, located in Rio Grande, RS, Brazil, in the research line named Environmental Education: Teaching and Teacher Education (EAEFE). This study is based on Freitas' (2002), Molon's (2008) and Zanella's et al (2007) socio-historical approach, which enables the researcher to develop a critical analysis of historical contexts in order to understand human relationships in social interaction. Therefore, this qualitative study aimed at studying the legislation of Early Childhood Education and the *Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, a treaty on Environmental Education and Global Responsibility in Sustainable Societies, in order to comprehend the proposal outlined by the Rio Grande city government to broaden Early Childhood Education, based on a national program called *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)*. Albuquerque's (2010) and Fulgraff's (2007) contributions were fundamental to discuss the public policy on Early Childhood Education. In the field of Environmental Education, Loureiro's (2009; 2011; 2012), Lima's (2011), Castro and Baeta's (2011) and Novick and Souza's (2010) thoughts were used to analyze issues citizenship and sustainability. This perspective aims at a fairer society that acknowledges children as historical subjects who construct culture. Taking into account the gap between the legislation and the conditions of pedagogical practices in Early Childhood Education institutions in Rio Grande and the lack of academic studies related to *Proinfância*'s policies, the problematization of this research led to the following question: how can both documents, i.e., the *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* and the *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, contribute to broaden Early Childhood Education in Rio Grande with the help of the national program *Proinfância*? Interviews were carried out so that the subjects could not only report the implementation processes of new Childhood Education units, based on *Proinfância*, in Rio Grande but also propose ideas to improve this educational stage in the city. Data analysis was based on Franco's (2007) content analysis, which accounts for the conditions of the context in which the subjects are immersed, and on the documents. The former was applied to the discourses of the subjects, the City Education Secretary and the City Pedagogical Superintendent. Both analyses led to two categories: a) Early Childhood Education in Rio Grande regarding some aspects such as its requirements and the current conditions of the city institutions; and b) the context of *Proinfância* policies, mainly in its units in the city, improvement and limitations in terms of city and federal legislation, besides expectations concerning Early Childhood Education in the city and the program *Proinfância*. Based on the analyses of the dialogues with the research subjects and the documents, interfaces were found between the *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* and the *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* since both not only search for high quality education based on dialogue and ethical, political and aesthetic principles but also take into account the relation between citizenship and sustainability – fundamental concepts in public policy processes in Early Childhood Education.

Palavras Chave: *Proinfância* – Early Childhood Education – Environmental Education

Lista de Siglas

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
CF - Constituição Federal
CME - Conselho Municipal de Educação
COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
DATASUS - Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DIRPE - Diretoria de Programas e Projetos Educacionais –
DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Ensino de Jovens e Adultos
EMEF - Escola de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NBR – Norma Brasileira
NEPE - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância
ONU - Organização das Nações Unidas
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental
PL - Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RS – Rio Grande do Sul

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

SINAPI - Sistema Nacional de Pesquisa de Custos e Índices da Construção Civil

SMED - Secretaria de Município da Educação

TCE - Tribunal de Contas do Estado

TEASS - Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização para a Educação, Ciência e Cultura

Sumário

Introdução	16
1. Os caminhos percorridos.....	24
2. Contextualizando o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS).....	32
2.1 Condições históricas para o surgimento do TEASS	32
2.2 A construção do TEASS	35
2.3 Conhecendo o TEASS.....	37
2.4 As potencialidades do TEASS	40
3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: apontamentos sobre a legislação e a política de Educação Infantil.....	44
3.1 As condições sociais e históricas que impulsionaram a institucionalização da Educação Pré-Escolar nas décadas de 1960 e 1970	44
3.2 A educação na infância como direito: a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990.....	47
3.3 Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças de 1995	49
3.4 A organização curricular na Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB - LEI 9.394/96, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1998.....	52
3.5 Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010.....	56
3.6 Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA de 2007	73
3.7 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009, Plano Nacional de Educação PNE 2011/2020 e a Reescrita da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 2013.....	81
4. A Educação Infantil no município do Rio Grande	
4.1 Demanda da Educação Infantil no município do Rio Grande.....	87
4.2 O contexto da Educação Infantil no município do Rio Grande	96
4.3 O Proinfância no município do Rio Grande.....	107
4.4 Legislação Federal e Municipal: avanços e limitações	120

4.5 Expectativas para a Educação Infantil no Município do Rio Grande com o Proinfância.....	124
4.6 Articulando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.....	135
Considerações Finais	140
Referências	155

Introdução

A Educação Infantil, como primeiro nível de ensino da Educação Básica, constitui-se por marcos legais, a saber, a promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988, que define que é direito das crianças e famílias a garantia, pelo Estado, da oferta de vagas em creches e pré-escolas, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que garante a Educação Infantil no campo da educação e a garantia de profissionais com formação em nível médio, Curso Normal, ou superior, Licenciatura em Pedagogia.

Apesar da CF definir o direito das crianças e famílias a vagas em creches e pré-escolas, Fulgraff (2007) afirma que, mesmo com o avanço da legislação, houve certa resistência das instituições e também pelos profissionais em seguir os novos critérios estabelecidos e normatizados, principalmente no que diz respeito às creches. Isso devido ao fato de que ações assistencialistas vinculadas às áreas da saúde, bem-estar social e direitos da infância estavam fincadas no fazer da Educação Infantil, principalmente na faixa etária de zero a três anos.

A referida autora enfatiza que a falta de clareza da LDB em estipular formas de financiamentos para a Educação Infantil comprometeram o vínculo dos órgãos públicos da parte assistencial com a educação. Assim, foram caracterizadas ações sobrepostas, onde as duas instâncias promoviam ações para as crianças das creches, mas de forma desarticulada. Dessa forma, o maior desafio está vinculado à creche, pois esta estava intrinsecamente articulada a programas de cuidados assistencialistas voltados às populações mais vulneráveis do país.

De acordo com as autoras Fulgraff (2007) e Albuquerque (2010), a situação da Educação Infantil, entre 2004 e 2010, apresentava o seguinte quadro: pouca oferta de vagas, baixa qualidade deste nível de ensino, vínculo e práticas assistencialistas. Enfatizam que, comparando com os níveis fundamental, médio e superior, há uma menor expansão da Educação Infantil, tornando nulo o crescimento do atendimento às crianças.

Conforme Albuquerque (2010), a Educação Infantil configura-se como uma necessidade social para que homens e mulheres possam ter oportunidades iguais de crescimento, tendo assim a função socializadora entre família e esfera social. Tal função, conforme a autora, se fossem desenvolvidas as propostas legais,

promoveria melhores condições de vida para a população em geral, contribuindo assim para a complexa realidade das crianças brasileiras.

Dessa forma, um Estado que retira a sua responsabilidade de prover a oferta da Educação Infantil, não compartilhando a educação das crianças com suas famílias e deixando esta responsabilidade na esfera individual dos pais, acaba legitimando “um processo de (in)exclusão social que acomoda, imobiliza, mantendo um *status* que vincula as pessoas aos cadastros do governo” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 146).

Diante disso, percebe-se a perpetuação das desigualdades sociais, onde as crianças mais favorecidas possuíam seu direito a vagas na Educação Infantil, em função do poder aquisitivo de suas famílias, que conseguiam fazer matrículas em escolas particulares, e os mais vulneráveis continuavam à parte do processo educacional, pois não há uma oferta de vagas em escolas públicas que comportem a demanda existente.

Mesmo estando os direitos das crianças e famílias assegurados pelas legislações, permanecem políticas compensatórias e emergenciais¹ para o atendimento de crianças de zero a três anos, buscando o atendimento em instituições não formais de educação a fim de apenas dar suporte para as famílias que necessitavam deste atendimento. Essas políticas acabam eximindo os municípios de construir espaços públicos para o atendimento dessas crianças e, conseqüentemente, livrar-se da responsabilidade de assegurar os direitos das mesmas à educação de qualidade (FULGRAFF, 2007).

Devido a inúmeras reivindicações pelos profissionais da área da Educação Infantil e de movimentos como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, diante de uma estagnação de oferta deste nível (ALBUQUERQUE, 2010), com uma educação baseada no assistencialismo aos pobres, sem fomentar um caráter emancipatório (OLIVEIRA, 2011), políticas foram sendo criadas ou revisitadas ao ponto de contemplar as exigências sociais que estavam emergindo.

Na busca pela promoção da educação como direito social das crianças, essas críticas às políticas possibilitaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), no ano de 1999. As primeiras Diretrizes buscavam prioritariamente a indissociação do cuidar e educar, potencializando o

¹ Conforme Fulgraff (2007), até meados de 2004.

reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos que interagem, modificando os contextos em sua volta (OLIVEIRA, 2011).

Além disso, a escola infantil deixou de ser um espaço apenas de cuidado ou de início da escolarização, iniciando o processo de construção de identidade como instituição para as crianças pequenas², onde as discussões possibilitariam para elas um aprendizado interdisciplinar e não mais fragmentado, potencializando a aquisição de conhecimentos que contemplasse a descoberta do mundo como um todo.

Com uma nova proposta, pautada nos processos educacionais citados acima, uma reorganização para a Educação Infantil começa a ser pensada, para que tenha uma série de critérios, os quais deveriam ser seguidos pelas instituições públicas e privadas, além de potencializar a oferta a este nível de ensino. Nesse sentido, foi elaborado o PNE do decênio 2001 a 2011, que estipula uma série de metas a serem alcançadas. Uma delas era a reestruturação da Educação Infantil. Além disso, propõe a organização da Política Nacional para a Educação Infantil, o PNE desenvolve documentos referentes à infraestrutura e critérios de qualidade que serviriam como base às propostas educacionais dos municípios e Estados. Ainda, estabelece índices de oferta, onde os municípios e Estados deveriam se comprometer a fim de garantir os direitos das crianças, respaldados tanto na CF como na LDB.

Mesmo com diretrizes e critérios, é percebida na Educação Infantil a estagnação de oferta de vagas e a falta de qualidade nos ambientes destinados ao atendimento das crianças. Conforme Oliveira (2011), fez-se necessário retomar a identidade conceitual da Educação Infantil, assim como suas funções sociopolíticas e práticas pedagógicas e, a partir dessas constatações, com o auxílio de núcleos de universidades, movimentos e profissionais da infância, as DCNEI, no ano de 2009, foram reformuladas, onde os fazeres neste nível devem ser pautados nas diversas linguagens, no respeito às diferenças e culturas.

Para tanto, as DCNEI de 2009 mantêm os mesmos princípios básicos da primeira escrita, os quais estipulam que as propostas pedagógicas das instituições devem primar por fazeres éticos, políticos e estéticos. Tais princípios abordam

² Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, as pessoas de zero a doze anos de idade são consideradas crianças. Utiliza-se a expressão “crianças pequenas” para elencar que são crianças que correspondem à faixa etária de zero aos cinco anos de idade, a qual compreende o nível referente à Educação Infantil.

questões sobre a autonomia, responsabilidade, solidariedade, exercício e direitos à cidadania das crianças assim como ações relacionadas à criatividade, sensibilidade, ludicidade e liberdade de diversas expressões artísticas.

É importante salientar que após a reescritura das DCNEI e passados 10 anos do PNE a situação referente à oferta da Educação Infantil não foi alterada, podendo até dizer que a mesma continuou estagnada, com muitas crianças fora da escola e inúmeras famílias desassistidas de seus direitos (ALBUQUERQUE, 2010). A partir de tal diagnóstico, foi desenvolvido pelo governo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o qual é contemplado por inúmeros programas educacionais que promulgam a qualidade na oferta educacional do país.

Um dos projetos deste Plano é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), o qual consiste em prestar auxílio financeiro aos municípios a fim de garantir o acesso das crianças em creches e pré-escolas. Aliado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cria uma série de critérios para que os municípios interessados em ingressar no convênio assim o façam, sendo que é exigência do FNDE que os projetos propostos sejam desenvolvidos sem alterações.

Assim, criou-se uma política a fim de amenizar os problemas históricos de um nível de ensino que muito sofreu com a falta de recursos destinados a ele, assim como a falta de reconhecimento dos seus protagonistas como cidadãos de direitos, as crianças de zero a cinco anos.

Ao ter presente o contexto da legislação recente da Educação Infantil, a riqueza dos materiais produzidos e a vivência como pedagoga da Educação Infantil, faz-se necessário compreender os atravessamentos entre a legislação e as condições para que as práticas pedagógicas sejam efetivadas com qualidade nas instituições.

A minha história acadêmica possibilitou a discussão das políticas públicas da Educação Infantil e o ingresso no campo profissional permitiu visualizar o distanciamento entre a realidade encontrada no contexto deste nível e a riqueza da legislação referente à Educação Infantil. Constatou-se essa discrepância entre as condições para o trabalho nas escolas e as diretrizes e orientações para este trabalho do profissional da Educação Infantil, tanto na rede municipal quanto particular da cidade do Rio Grande, Rio Grande Sul, Brasil. Pois, como aponta o

documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b), é fundamental

Traduzir os princípios legais em transformações na realidade da educação no país torna-se um desafio a ser superado por todos os níveis da Federação.

Tanto em relação ao acesso quanto em relação à qualidade do atendimento existente, a distância entre o que a lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e das instituições de educação infantil, de outro, ainda é grande, especialmente para a faixa de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2006b, p.40)

O fato de haver um rompimento entre o que está promulgado e o que é desenvolvido provocava inúmeros questionamentos sobre a infraestrutura não adequada das escolas de Educação Infantil, a qualidade nas propostas, a falta de brinquedos para as crianças. Além disso, constatava-se a gama de crianças fora da escola, as vastas listas de espera por vagas com nomes de crianças e a estagnação em criar novas escolas.

Concomitante a estas indagações, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) nível Mestrado, deparou-se com os princípios da Educação Ambiental presentes no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), os quais potencializaram a problemática da Educação Infantil atrelada à Educação Ambiental, já que possuem, em sua finalidade, a promoção da cooperação e do diálogo entre os envolvidos e as instituições, garantindo o atendimento das necessidades básicas de todos, sem distinção de classe, credo ou etnia. Além disso, a Educação Ambiental trata de questões globais, as quais levam em conta os contextos sociais e históricos, sendo aspectos primordiais com relação ao desenvolvimento e ao meio ambiente, como direitos humanos, democracia, população, degradação da fauna e da flora, entre outros. Assim, o referido documento foi escolhido para balizar esta pesquisa, pois acredita-se que toda pesquisa que envolve a Educação Ambiental deve estar alicerçada com documentos oficiais que discutem a temática, possibilitando não só a compreensão, mas também a consolidação da mesma enquanto campo educacional.

Tal documento propõe uma sociedade mais justa, acreditando que todos necessitam de uma educação de qualidade, pautada no diálogo. Dessa forma, acredita-se ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos e construtores de culturas, é que as escolas de Educação Infantil, como espaços de construção

coletiva, possibilitam o compartilhar de conhecimentos socialmente mais justos e de vivências necessárias para as crianças pequenas. É nas interações e na partilha de experiências, através de variadas linguagens, que a Educação Infantil forma o seu caráter como instituição fundamental neste período da vida das crianças.

Ao perceber que as autoras Fulgraff (2007) e Albuquerque (2010) problematizavam a falta de investimentos e oferta neste nível de ensino, recorreu-se à política do Proinfância a fim de compreender quais seriam os critérios para que este programa fosse efetivado, onde se percebeu pouca produção acadêmica referente ao tema. Tais questões impulsionaram ao passo de elaborar e desenvolver uma pesquisa a fim de articular dois documentos referências tanto da Educação Ambiental, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), como na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), percebendo suas contribuições na ampliação da Educação Infantil promovida pelo Proinfância.

A escolha das DCNEI como documento fundamental para este estudo se dá devido este ser a lei máxima que garante não só os direitos das crianças nas escolas, como também fundamenta todo o trabalho desenvolvido com as crianças de zero a cinco anos.

Tais indagações auxiliaram na descoberta do problema de pesquisa, o qual versa em como os dois documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, podem contribuir na ampliação da Educação Infantil no município do Rio Grande, promovida pelo Proinfância?

Além de discutir os aspectos legais que estão envolvidos, o estudo buscou a compreensão de como estão os processos de desenvolvimento das propostas do convênio junto ao FNDE e problematizou a situação atual da Educação Infantil do município do Rio Grande, pois as novas unidades do Proinfância serão incorporadas ao sistema de ensino.

Para responder à questão de pesquisa, foi elaborado o seguinte objetivo geral: problematizar a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global na ampliação da Educação Infantil no município do Rio Grande promovida pelo Proinfância.

Os objetivos específicos são os seguintes: a) analisar a legislação da Educação Infantil e o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; b) investigar a ampliação da rede municipal a partir das duas referências, o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; c) compreender a política municipal de educação do Rio Grande para a ampliação da Educação Infantil, verificando junto à Secretaria de Município da Educação (SMED) a organização para a ampliação da rede de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e identificar as ações da SMED para a implementação do Proinfância.

A presente dissertação será apresentada da seguinte forma:

O Capítulo 1 é o metodológico, contendo os passos realizados para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida.

No Capítulo 2, será apresentado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, onde é abordado o contexto da Educação Ambiental antes de sua elaboração e a forma como foi concebida a proposta para a escrita do mesmo. Propõe-se ainda uma breve discussão dos principais pontos emergentes do Tratado que auxiliaram nesta pesquisa, sobretudo a discussão da cidadania e das sociedades sustentáveis.

O Capítulo 3 apresentará a política e a legislação da Educação Infantil, contemplando seus desdobramentos a partir dos contextos sociais e a discussão dos principais documentos que constituem as normas, os regulamentos e as diretrizes deste nível de ensino da Educação Básica. Além disso, a discussão transcorrerá a partir da política do Proinfância, onde serão potencializados seus princípios na constituição do programa, como aconteceu seu desenvolvimento até a inserção do município do Rio Grande no convênio.

O Capítulo 4 abordará as discussões das análises dos dados que emergiram das entrevistas e dos documentos estudados, nas quais surgiram duas categorias, a saber: a) a Educação Infantil no município do Rio Grande no que se refere aos aspectos como a demanda deste nível e a situação atual das instituições municipais; e b) os contextos da política do Proinfância, enfocando a situação das unidades do Proinfância no município, os avanços e limitações frente à legislação federal e municipal, além de expor as expectativas para a Educação Infantil no município com o Proinfância.

Nas considerações finais, traça-se uma breve discussão em relação às políticas públicas da Educação Infantil, ressaltando a importância deste nível de ensino para as crianças, famílias e sociedade como um todo a fim de que os direitos promulgados nos documentos sejam realizados em sua prática.

1. Os caminhos percorridos

A presente pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, com orientação na abordagem sócio-histórica. Segundo Freitas (2002), Molon (2008), Zanella et al (2007), essa corrente teórica possibilita a compreensão dos processos a partir dos contextos históricos, analisando as relações entre os sujeitos, levando em conta suas culturas e realidade social.

Enfatizam ainda, que a abordagem sócio-histórica não se limita em descrever os fatos, mas avança para a explicação, problematizando os diversos contextos que emergem a partir do que é pesquisado. Assim, os sujeitos (pesquisador e pesquisados) das pesquisas não são isolados, nem vistos como prontos e acabados, mas estabelecem uma relação dialógica entre eles, de modo que o conhecimento produzido é partilhado no processo social das e nas interações.

Nesse sentido, Freitas (2002) enfatiza que, em uma pesquisa a partir da referida abordagem, a busca pelo conhecimento não se configura de forma superficial e artificial, pois há uma imersão profunda do pesquisador, potencializando o processo de apropriação de aprendizagem, obtendo assim transformações que levam ao ato de refletir, aprender e ressignificar os conhecimentos no processo de pesquisa. Para tanto, acredita-se que “o enfoque sócio-histórico é que [...] ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Além disso, Molon (2008) afirma que as pesquisas realizadas a partir da abordagem sócio-histórica configuram-se como ações mediadas socialmente, pois são pautadas por práticas sociais políticas, éticas e estéticas que proporcionam novos conhecimentos, implicando sempre na transformação dos contextos relacionados ao estudo ou dos sujeitos envolvidos nele. Contempla ainda que o método principal desta abordagem seja o desvelamento de seus processos de mudança; assim, busca-se a origem dos fenômenos e, a partir de então, o estudo do processo de desenvolvimento em questão. “O método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser” (MOLON, 2008, p. 60).

Dessa forma, não se permite a dissociação da teoria e do método, pois ambos os movimentos são encontrados na elaboração da parte teórica, assim como na discussão do método, enquanto reflexão teórica. “Além disso, no método

se experiencia a indissociabilidade entre o pensar, o falar, o olhar, o sentir, o fazer e o inventar, uma vez que no processo de investigação o sujeito submetido a um procedimento de pesquisa apresenta-se e manifesta-se na complexidade das experiências vividas” (MOLON, 2008, p. 59).

Assim, a motivação desta investigação está relacionada à necessidade e à curiosidade vivida enquanto professora e coordenadora da Educação Infantil por compreender o processo de ampliação das escolas de Educação Infantil no município do Rio Grande; também como a vontade e o desejo de entender o que acontece e o que provoca o distanciamento que, em algumas situações, há entre a legislação vigente da Educação Infantil e as condições das escolas do referido município e a oferta de vagas para as crianças.

Essa base afetivo-volitiva³ possibilitou o início da delimitação do tema que seria pesquisado, a situação da Educação Infantil no Rio Grande. Nas primeiras buscas para definir um problema de pesquisa, deparou-se com o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede de Escolas Públicas de Educação Infantil (Proinfância), ao qual o município do Rio Grande tinha aderido. Desde 2011 especulava-se que o município iria construir novas escolas de Educação Infantil, mas nenhuma notícia até então havia sido divulgada de forma oficial. Somente no início do ano de 2012, foi comunicado, através da mídia local, falada, que a prefeitura estava aderindo ao programa e que seria beneficiada com oito escolas de Educação Infantil.

Assim, o Proinfância foi elencado como principal ponto a ser conhecido para compreender a ampliação e a implementação das escolas de Educação Infantil no município.

Além disso, por entender que esta pesquisa trata de um estudo no campo da Educação Ambiental, fez-se necessário buscar um documento reconhecido como referencial teórico e político, norteador do campo da Educação Ambiental. Deste modo, optou-se por dois documentos, quais sejam o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), na tentativa de articular dois materiais reconhecidos pelo MEC, que são norteadores dos trabalhos nas temáticas citadas, Educação Ambiental e Educação Infantil.

³ Segundo Vygotsky (2001), a base afetivo-volitiva é a motivação, que contempla as necessidades, os interesses, as vontades, os desejos e as emoções.

Tendo a definição dos documentos principais que embasariam a futura dissertação, foi construído o projeto para a qualificação da pesquisa, o qual pretendia analisar a implementação de uma escola de Educação Infantil na comunidade do Bolaxa, a partir do Proinfância. Além dos documentos já citados, foram analisadas, para a primeira etapa da pesquisa, as leis que regem a Educação Infantil, a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como os documentos que regulamentam as práticas para as infâncias, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O levantamento deste material foi importante para que se compreendesse não só os caminhos trilhados, mas principalmente ter o entendimento do contexto atual da Educação Infantil, assim como as preocupações dos educadores das infâncias com a melhoria e reconhecimento desta etapa básica de ensino.

Ao iniciar a pesquisa para o entendimento do Proinfância, constatou-se que necessitaria de dois procedimentos, a saber: 1) estudar e compreender a legislação no âmbito federal; e 2) buscar conhecer a política do município do Rio Grande para a inserção junto ao FNDE a fim de estabelecer o convênio com o referido programa. Em um primeiro momento, realizou-se a busca de informações nos sites do governo, onde foram encontrados os principais objetivos e uma breve apresentação do que seria o programa. Logo a seguir, fez-se necessário buscar informações no município, mas ao entrar em contato com a gestão municipal⁴ não se obteve informações concretas sobre a situação do Proinfância no município.

O primeiro passo foi buscar, junto aos órgãos responsáveis, no caso a Assessoria de Educação Infantil do município, informações sobre este convênio. No entanto, não sabiam de nenhum detalhe acerca do tema, sugerindo procurar o responsável pelos projetos no município, o Prof. Marco Aurélio Carvalho. Na sede da SMED e, de forma extra-oficial, o referido professor informou que é o responsável somente por desenvolver a obra e quem detém os documentos que firmaram o contrato junto ao governo federal é o Secretário Municipal de Educação.

Em meados do mês de maio de 2012, foi publicado, no site oficial da Prefeitura Municipal do Rio Grande, que o então prefeito, Fábio Branco, havia assinado o contrato para a construção de mais duas escolas de Educação Infantil

⁴ Fato ocorrido ainda na gestão anterior, compreendida de 1996 a 2012.

nos bairros ABC IX e Humaitá, sendo o prazo máximo de entrega até o final de 2013. De acordo com a Assessoria de Imprensa do site oficial da prefeitura, nessa mesma notícia, essas duas escolas trarão cerca de 500 vagas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e que somadas com as escolas que já estão sendo construídas encerram um total de 3 mil vagas. Informa também que as escolas que já estão aprovadas para a construção serão nos bairros: Povo Novo, Quinta Nova, Camping, Bolaxa, Matadouro e Barra. Ainda nessa notícia, o prefeito esclarece que a sua meta é ampliar a oferta de vagas para esta modalidade, a fim de garantir a “tranquilidade às famílias”.

Com estas informações, o projeto de pesquisa foi para a banca de qualificação, com a pretensão de investigar a implantação de uma escola de Educação Infantil no bairro Bolaxa, considerando-se o processo de ampliação da Educação Infantil na cidade do Rio Grande no contexto do Proinfância. Após analisar as contribuições dos professores da banca, foi especificado que a pesquisa deter-se-ia apenas na parte documental, pois as escolas do Proinfância estão em fase de construção e seria impossível analisar qualquer tipo de interação com a comunidade escolhida, no caso a do Bolaxa. Para tanto, seria necessário o entendimento, desde o início da elaboração, de todos os documentos que seriam utilizados.

Iniciou então a pesquisa para, além de entender o TEASS, analisar, articular e tecer contribuições do mesmo com a temática da Educação Infantil e estudar a legislação da Educação Infantil, especialmente as DCNEI.

Para o estudo do TEASS, além do próprio, procurou-se autores da Educação Ambiental que tratam sobre políticas públicas, sustentabilidade, críticas/possibilidades sobre o TEASS, e os conceitos da vertente teórica da Educação Ambiental crítica, transformadora emancipatória.

Sobre a legislação da Educação Infantil, o primeiro documento analisado foi as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do ano de 1998⁵ e 2009⁶. Estes dois documentos levaram a explorar outros, tendo o site do MEC como a principal ferramenta, pois nele constam todas as normativas e documentos oficiais que regem a Educação Infantil. Documentos como Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1998),

⁵ PARECER nº: CEB 022/98, de 17 de agosto de 1998.

⁶ RESOLUÇÃO nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil e Parâmetros de qualidade para a educação infantil (2006), Plano Nacional para a Educação Infantil (2006), Relatório de Pesquisa Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (2009), Relatório de pesquisa Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (2009), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), Programa Currículo em Movimento⁷ e seus artigos para a consulta pública, assim como relatórios organizados para a elaboração/avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do ano de 2009 e o PNE - 2011/2020, foram estudados a fim de se obter subsídio teórico sobre a legislação da Educação Infantil.

Dando continuidade ao estudo, foi necessário construir o caminho para entender como o Proinfância foi elaborado. Para iniciar a trajetória, na ocasião da banca de qualificação, foi sugerido pela professora avaliadora desta pesquisa Gabriela Nogueira, o blog⁸ “mais infância” que conta a experiência dos municípios do Paraná ao implementar e desenvolver ações com as escolas de Educação Infantil financiadas pelo Proinfância. Este blog, além de conter o relato do trabalho no estado do Paraná, contém links de alguns documentos importantes referentes à Educação Infantil.

Ao analisar alguns relatos do trabalho, a busca pelos documentos que o blog indicava foi iniciada. A investigação permeou por sites de movimentos que apóiam os fazeres e pensares da Educação Infantil como o do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil⁹ (MIEIB), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹⁰, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹ - GT7, que trazem alguns manifestos/propostas pelo respeito à Educação Infantil, à infância e suas especificidades.

No entanto, esta procura estava ampla, pois o foco era a compreensão do que levou o governo a propor o Proinfância e nada estava sendo encontrado. Ao perceber o distanciamento do que estava sendo estudado com o propósito da pesquisa, recorreu-se às professoras do Núcleo de Estudo e Pesquisa em

⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096

⁸ <http://maisinfancia.blogspot.com.br/>

⁹ <http://www.mieib.org.br/pagina.php>

¹⁰ <http://www.campanhaeducacao.org.br/>

¹¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - <http://www.anped.org.br/>

Educação da Infância¹² (NEPE/FURG) para orientação e delimitação de fontes, a fim de encontrar os caminhos que levariam ao encontro do início do Proinfância.

Nesta ocasião, foi indicado o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹³ (FNDE), para, em seu campo destinado à legislação, procurar as resoluções que deram origem ao Proinfância. Feito isto, não somente foram encontradas as resoluções como também o link do Programa, assim como as ações do MEC¹⁴ no município do Rio Grande, que contém os relatórios e a situação atual do convênio.

É importante salientar que na ocasião da qualificação, o Prof. Luis Fernando Minasi, avaliador deste trabalho, sugeriu que as Atas do Conselho Municipal de Educação fossem utilizadas, pois acreditava que as ações do referido Conselho estivessem interligadas com o estudo. O Prof. Minasi, como membro do Conselho Municipal de Educação, disponibilizou as Atas para auxiliar na pesquisa, trazendo assim elementos significativos para este estudo.

Após ter o entendimento da política nacional que possibilitou a implementação do Proinfância nos municípios, partiu-se para se obter a compreensão da inserção do convênio da cidade do Rio Grande. Para tanto, recorreu-se à elaboração de duas entrevistas, uma com a Superintendente Pedagógica do município, Prof^a Roberta Monteiro Brodt e outra com o Secretário Municipal, Prof. André Lemes, a fim de obter informações.

Os roteiros foram formulados a partir de leituras nos sites citados acima, a fim de que as perguntas pudessem contemplar o modo como os gestores conduziram a implementação do Proinfância no município do Rio Grande. Em função dos prazos para a entrega desta pesquisa, não foi possível realizar as entrevistas com os gestores anteriores, o que se sabe que seria de grande valia para o estudo.

No dia 26 de março de 2013 às dez horas, na própria Secretaria de Município da Educação, foi realizada a primeira entrevista, esta com a Superintendente Pedagógica do município, tendo duração de aproximadamente uma hora, com questões abertas, as quais faziam referência ao convênio firmado junto ao governo federal, assim como a situação atual das obras em andamento e as ações pedagógicas que serão tomadas para a inauguração e a efetivação das

¹² <http://www.nepe.furg.br/>

¹³ <http://www.fnde.gov.br/>

¹⁴ <http://acoespdemunicipio.mec.gov.br/>

unidades. A Superintendente Pedagógica respondeu a todas as perguntas, demonstrando seu interesse e preocupação com a temática, elencando os principais entraves encontrados pela gestão atual em relação ao programa, apontando as potencialidades e ações que estão sendo pensadas para serem colocadas em prática.

Passados dois meses, percebeu-se que seria necessário realizar outra entrevista, mas com o Secretário de Educação, o Prof. André Lemes da Silva, para que fossem contempladas questões referentes aos encaminhamentos que a gestão estava dando para a construção das unidades do Proinfância. Esta aconteceu no dia 04 de junho às dezoito horas e trinta minutos em seu gabinete, na própria Secretaria de Município da Educação, com duração de aproximadamente uma hora. O referido professor, ao responder aos questionamentos, contribuiu ainda mais para a compreensão da situação da Educação Infantil no município. Detalhes destes dois diálogos estão evidenciados no capítulo 4, o qual discute as categorias emergentes deste estudo.

Desse modo, a presente pesquisa está ancorada nos estudos e análises documentais e em duas entrevistas semiestruturadas. A entrevista, segundo Minayo (2010), é uma técnica de pesquisa utilizada a fim de coletar informações sobre o objeto de pesquisa a ser pesquisado. Na perspectiva sócio-histórica, conforme Freitas (2007), a entrevista é permeada pelas interlocuções dos sujeitos, ou seja, do pesquisador pelo entrevistado e também pelas vozes de suas vivências contemplando a realidade social, gênero, grupo, etnia, classe e momentos históricos e sociais.

É nessa forma dialética que se pretendeu buscar subsídios que embasem esta dissertação, tendo a teoria sócio-histórica como elemento base de análise dos dados coletados. Assim como afirma Zanella et all (2007, p.28), “a tarefa daquele que realiza a análise [a partir da teoria sócio-histórica] é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições dessas mesmas relações que possibilitam a emergência de algumas possibilidades para os sujeitos em relação.”

Neste sentido, será utilizada a análise do conteúdo baseada em Franco (2007), a qual não se restringe apenas ao que é dito, mas também contempla a mensagem gestual, silenciosa, documental.

Franco (2007) anuncia que o ponto de partida para a análise de conteúdo é a mensagem, a qual carrega os sentidos que a história social do sujeito lhe atribuiu, não podendo ser tratada de forma isolada. Ou seja, é impossível desconsiderar as

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e sócio culturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2007, p.19)

Ainda assim, tais mensagens estão intimamente ligadas ao contexto social, às circunstâncias econômicas e políticas, às situações sócio-culturais, aos discursos e às representações sociais que se tem, emergindo os diferentes significados e sentidos atribuídos às questões propostas.

Assim, “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p. 180).

2. Contextualizando o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS)

Neste capítulo, pretende-se apresentar algumas reflexões sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), a fim de entender como este documento foi elaborado, suas finalidades, contribuições, posições teóricas e as condições políticas históricas que favoreceram o seu surgimento. Além disso, busca-se um enfoque crítico sobre as potencialidades e as limitações do TEASS, ressaltando o posicionamento de alguns educadores ambientais sobre as contradições e as fragilidades ou imprecisões conceituais contidas nele.

2.1 Condições históricas para o surgimento do TEASS

Conforme Loureiro (2009), o nome “Educação Ambiental” foi intitulado pela primeira vez em um evento sobre educação, no ano de 1965, na Universidade de Keele, Reino Unido, devido a diferentes entendimentos entre homem-natureza. Os discursos da época, enfatiza Loureiro (2009), eram pautados no movimento ambientalista, o qual defende a relação entre elementos humanos e naturais.

No entanto, as tendências do ambientalismo, afirma Loureiro (2009), são vinculadas à vertente conservacionista, o que acaba se fragilizando na definição de qualidade de vida e desenvolvimento sustentável; além disso, o autor observa que não havia ligações com os movimentos sociais, pelas lutas das classes menos favorecidas e pela superação do modelo hegemônico.

No ano de 1972, em Estocolmo, aconteceu a I Conferência Internacional do Meio Ambiente, a qual, conforme Loureiro (2009), mostra a importância de serem trabalhados os temas “educação” e “ambiente”, iniciando discussões que projetam o assunto mundialmente, ganhando caráter oficial para a Organização das Nações Unidas - ONU. Reigota (2006, p. 15) enfatiza que “uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais”.

O Brasil, vendo que o movimento ambiental, estava crescendo na esfera internacional; no ano de 1973, segundo Carvalho (2008), garante a Educação

Ambiental em sua legislação, atribuindo-lhe a primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente.

A Conferência em Estocolmo, afirma Loureiro (2009), define que a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) iriam organizar no âmbito internacional ações através do Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), o qual deveria fomentar encontros que envolveriam a Educação Ambiental como tema central. O resultado dessas ações, conforme Loureiro (2009), culminou no I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, no ano de 1975.

O grande mérito deste seminário [...] foi reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens materiais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados. Para isso, enfatizou-se a Educação Ambiental como processo educativo amplo, formal ou não, abrangendo as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta. (LOUREIRO, 2009, p. 70)

Neste seminário, foi escrita a “Carta de Belgrado”, a qual destaca que é necessário haver o crescimento econômico, sem haver prejuízos às pessoas, assegurando que nenhum país cresça às custas de outro e que os recursos do mundo servissem para beneficiar a humanidade, possibilitando assim maior qualidade de vida (DIAS, 1992).

No ano de 1977, conforme aponta Loureiro (2009), aconteceu a Conferência Intergovernamental, em Tbilisi, sendo este um encontro de referência até os dias de hoje, pela participação de representações em escala mundial e também por seu momento histórico. Conforme o referido autor, neste evento confirma-se que é através da Educação Ambiental que podem ser compreendidas as formas articuladas das dimensões ambientais e sociais, deixando claro que não é a única temática a desenvolver tal questão. Ainda nesta ocasião, conforme Loureiro (2009), foi sugerido aos Estados-membros da ONU a implementação de políticas públicas a fim de universalizar a Educação Ambiental.

No Brasil, de acordo com o autor acima, com o aumento de programas e projetos referentes ao meio ambiente, a Educação Ambiental é definida, no ano de 1987, pelo Conselho Federal de Educação, como temática interdisciplinar, conforme as orientações internacionais. Foi incorporada à Constituição Federal de

1988, como direito de todos e dever do Estado, no capítulo que trata sobre o meio ambiente.

Nesse contexto, a Educação Ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e resolução de problemas. (LOUREIRO, 2009, p. 80)

Com este caráter instaurado, Loureiro (2009), afirma que as instituições oficiais não tinham o reconhecimento da Educação Ambiental como temática relevante ao ensino. Isto foi constatado no Relatório Nacional, que fez parte da Conferência da ONU e foi produzido pela então extinta Comissão Interministerial para o Meio Ambiente, como aponta Loureiro (2009), no ano de 1992.

Neste relatório, enfatiza o autor, a Educação Ambiental não era reconhecida como parte da área da Educação, mas sim do meio ambiente, por ter sido inserida primeiramente na estrutura de órgãos públicos administrativos de meio ambiente. Loureiro (2009) argumenta que este fator deu-se pela carência de conceitos e por essa Educação Ambiental ser vinculada mais ao ambiente do que à educação propriamente dita.

A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais da educação. (LOUREIRO, 2009, p. 81)

Assim, argumenta Loureiro (2009), a Educação Ambiental ignora os princípios educativos, perdendo o sentido transformador social que a Educação possui, pois havia ausências de reflexões nos movimentos ambientalistas, acarretando práticas acríticas por parte de educadores ambientais e ações que mantinham a dicotomia entre o social e o natural. Foi reconhecido, segundo o autor acima, que os conceitos da Educação Ambiental não foram aprofundados, o que levou ao desenvolvimento da mesma por um enfoque biologizante, acrítico e impedindo a construção popular, sendo este um equívoco provocado pela má administração do tema pelo Estado.

O problema é estrutural, vinculado ao modelo de desenvolvimento, ao modo de produção, à baixa participação política e cidadã nas questões vistas como ambientais, à conjunção e subordinação do Estado aos interesses privados e mercantis, e ao reducionismo no tratamento da categoria *ambiente*. (LOUREIRO, 2009, p. 82) *[grifo do autor]*

Assim, conforme Loureiro (2009), a Educação Ambiental configurou-se com precariedade em relação às políticas públicas na educação. No início da década

de noventa, afirma Loureiro (2009), através de mobilizações sociais referentes à Rio-92 e pelo desenvolvimento da temática ambiental na esfera global, documentos vinculados ao Ministério da Educação e ao Ministério do Meio Ambiente foram produzidos na busca por desenvolver a temática referente à sustentabilidade e justiça social.

Os principais documentos elaborados, como enfatiza Loureiro (2009), foram o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 1994, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999, Lei nº 9.795. No ano de 2003, como indica o referido autor, foi produzida uma nova versão do ProNEA, onde tal documento foi submetido à consulta pública a fim de se ter uma melhor apropriação do mesmo com a sociedade.

A nova versão, publicada no ano de 2005, do ProNEA, foi escrita de forma sintonizada com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), pois os dois documentos buscam a apropriação de todos os segmentos sociais na condição de responsáveis pela aplicação, execução, acompanhamento e avaliação dos programas de Educação Ambiental.

2.2 A construção do TEASS

A elaboração do TEASS teve seu início no Fórum Global, ocorrido paralelamente à Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, a Rio-92. Essa escrita deu-se de forma coletiva, a qual foi elaborada por Educadores Ambientais do mundo inteiro, conforme enfatizado nas suas primeiras páginas.

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas". (TEASS, 2005, p. 57)

Nesse sentido, o documento pretende ser uma opção para a elaboração de propostas que envolvam a Educação Ambiental, tendo por objetivo apresentar meios para se obter um processo educativo transformador, com ações coletivas,

promovendo novas formas de ensino em espaços formais e não formais de educação, a fim de alcançar um desenvolvimento responsável, respeitando as diversidades e ecossistemas existentes (VIEZZER, 2004).

A educadora ambiental Moema L. Viezzer, uma das participantes do Fórum que redigiu o TEASS, apresenta detalhadamente em um texto/relato como foram concebidas as ideias para que o documento fosse elaborado. Primeiramente, segundo Viezzer (2004), foi encaminhada aos membros que iriam participar da Rio-92 uma “Carta de Educação Ambiental”, onde educadores ambientais eram convidados a trazer uma mensagem/proposta sobre o tema do evento, tendo como enfoque a Educação Ambiental. Esta iniciativa provocou no grupo envolvido inúmeras reflexões, sendo então o ponto de partida para a elaboração da proposta pedagógica do Tratado, acarretando, como a autora enfatizou, de fato a uma construção coletiva/social (VIEZZER, 2004).

Viezzer (2004) descreve que o trabalho coletivo do Fórum Global foi de grande valia, pois as discussões, mediações e negociações com pessoas do mundo inteiro amadureceram o movimento, resultando em propostas condizentes com as questões ambientais, tendo como foco o desenvolvimento sustentável do planeta.

Na ocasião, de acordo com Viezzer (2004), foram definidos 35 Tratados e 2 Declarações de Compromisso, onde o TEASS foi o último a ser elaborado, pois, conforme a autora, ganhou certa resistência na sua definição pela complexidade que o mesmo se propõe. Muitos dos participantes não percebiam um Tratado com um tema tão abrangente e outros apostavam pelo elo de ligação que faria com os demais Tratados estabelecidos.

Viezzer (2004) conta que a escolha do nome dado ao Tratado foi motivo de grande discussão, pois não se pretendia estabelecer algo rígido, como os Tratados que até então se configuravam, mas também era necessário dar destaque ao documento dando a importância do mesmo e reafirmando os acordos internacionais que estavam contemplados. A referida autora relata que o termo “Educação Ambiental” entrou no nome do documento para enfatizar que é através de uma educação transformadora e crítica que a mudança social acontecerá. “Sociedades Sustentáveis” surge no plural, para, assim como afirma a relatora, pensar em crescimento social e não em desenvolvimento econômico, pois este último perpetua o modelo hegemônico que não é, e nem pode ser, sustentável. Por

fim, os signatários incluíram o conceito “Responsabilidade Global”, para reforçar que somos diferentes; sendo assim, é necessário então que cada um se detenha nas diferenças que compõem o mundo, ou seja, cada um possui a responsabilidade de cultivar, em suas diferentes culturas e crises, movimentos sustentáveis, pois estamos todos conectados a um ambiente, o planeta (VIEZZER, 2004).

Além disso, Viezzer (2004) enfatiza que no TEASS está evidente que todos são aprendizes, pois são considerados como atores sociais que interferem e constituem a qualidade de vida no planeta. Para tanto, ainda a autora afirma que é necessário reorientar os valores a fim de criar consciência e atitudes, adquirindo conhecimentos para potencializar as sustentabilidades necessárias à humanidade, tendo a participação cidadã local e planetária como a principal ação (VIEZZER, 2004).

Para Viezzer (2004), o TEASS é uma prova de que ações internacionais e coletivas podem ser postas em prática, dialogando de fato com as diversidades existentes e aponta que este documento é uma referência no que diz respeito ao que desenvolver por Educação Ambiental, pois em todas as vertentes, conservacionista, sócio-política ou ética de valores, irão ser promovidos os princípios existentes no Tratado. Para a autora, a ideia não é excluir nenhuma dessas vertentes, mas sim propor um caminho para ser desenvolvido através das diversidades dos contextos existentes, tendo nos sujeitos envolvidos o enfoque para se obter ações sustentáveis.

2.3 Conhecendo o TEASS

O TEASS é um documento que, em sua introdução, deixa claro que se caracteriza por um processo dinâmico, assim como a educação, e em permanente construção, potencializando ações reflexivas, potencializando o debate a fim de obter a sua modificação. É composto por treze Princípios que norteiam a Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, além de vinte e dois pontos que norteiam o Plano de Ação, a fim de implementar as diretrizes propostas no TEASS.

Ainda, o documento traz como serão os Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação estipulados pelos educadores ambientais engajados

nessa proposta, assim como a quem o Tratado se destina e como devem surgir recursos para desenvolvê-lo. Na presente pesquisa, serão destacados alguns aspectos do TEASS, tendo em vista a contribuição do referido documento no estudo proposto.

É importante ressaltar que o TEASS enfatiza que é necessário, através da Educação Ambiental, gerar mudanças na qualidade de vida das pessoas, assim como desenvolver uma maior consciência em suas ações pessoais/coletivas. Com isso, propõe uma educação de forma holística, tendo como ponto de partida a vida, contemplando todos os tipos de contribuições que os contextos podem trazer, “enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” (TEASS, 2005, p. 58).

Assim, o TEASS lança, em seus princípios, a proposta de uma perspectiva interdisciplinar, buscando compreender as relações entre os grupos humanos e seus ambientes, o que afeta ou não tais contextos a fim de proporcionar diversas áreas do conhecimento e variados saberes, incluindo os populares, para que haja um melhor manejo sobre/do meio ambiente.

Ao analisar o TEASS, em seu princípio número 2, está posto que a Educação Ambiental “deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, nãoformal, e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade” (TEASS, 2005, p. 58). Assim, o TEASS assume seu compromisso com posição política e qual vertente teórica propõe desenvolver, almejando a transformação da sociedade com meios mais igualitários, estes pautados na participação cidadã consciente, apostando que é no diálogo crítico e consciente que a mesma se dará.

Em seu princípio número 4, o TEASS enfatiza que a “Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político” (TEASS, 2005, p. 58). O TEASS defende, em seu princípio número 6, que a Educação Ambiental deve potencializar a solidariedade, assim como a igualdade e os direitos humanos, tendo as estratégias democráticas e a mediação entre as culturas seu ponto principal. A partir de tais aspectos, o TEASS assume e define a vertente teórica que se pretende desenvolver, pois o mesmo busca a transformação social e humana, no diálogo, no respeito aos indivíduos envolvidos e o combate ao modelo econômico vigente (TEASS, 2005).

Além de afirmar, em seu princípio 11, que a Educação Ambiental deve valorizar as diferentes formas de conhecimento, acumulado e socialmente construído, o TEASS, em seu princípio número 13, afirma que a Educação Ambiental deve também promover a cooperação e o diálogo entre os sujeitos e as instituições. Tal princípio alega que é necessário criar modos de vida diferentes, onde estes estejam baseados em respeitar e atender as necessidades de todos, independentes de classe, gênero, religião, físicas ou étnicas (TEASS, 2005).

Assim, o TEASS potencializa, em seu princípio 15, que a “Educação Ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis” (TEASS, 2005 p. 59).

Para tanto, o TEASS traz, em seu Plano de Ação, que é necessário discutir os princípios do documento a partir das realidades locais, tendo as conexões com a realidade planetária contemplada. Além disso, o documento propõe a promoção e o apoio à capacitação dos recursos humanos a fim de proteger e gerenciar o meio ambiente, sendo assim o exercício da cidadania local e planetária.

O documento ainda estimula, em seu Plano de Ação, posturas individuais e coletivas, assim como políticas que tenham coerência permanente entre o que é dito e executado, nos valores culturais, tradicionais e históricos. Assim, o TEASS, ao valorizar as diferentes formas de conhecimentos produzidos ou acumulados socialmente, tem o dever de estimular e potencializar a voz das populações, mostrando que as comunidades possuem um grande poder no que se refere às escolhas e mudanças que almejam para os contextos em que estão inseridas.

Nesse sentido, o TEASS, em seu Plano de ação, afirma que se faz necessário fortalecer os movimentos sociais, denotando como “espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente” (TEASS, 2005, p. 61). O referido documento objetiva ainda a conscientização para a transformação social, acreditando que é através das ações coletivas, potencializando a voz de cada envolvido no processo que poderá haver novas possibilidades de mudança social, a fim de se obter de fato movimentos sustentáveis e democráticos.

Potencializando as ações cidadãs, democráticas, que o TEASS vai, ainda em seu Plano de Ação, requerer a criação de condições educativas, jurídicas, políticas e organizacionais para que os governos destinem partes significativas do

orçamento para a educação e o meio ambiente. Além disso, argumenta que é necessário estabelecer critérios para que projetos de educação para sociedades sustentáveis sejam aprovados, desde que haja a discussão de prioridades sociais junto às agências que irão financiá-los.

2.4 As potencialidades do TEASS

Após analisar a trama de contextos que envolveram o TEASS, faz-se necessário entender o cenário que o mesmo desenvolveu após sua publicação. Autores como Loureiro (2009; 2011), Novicki e Souza (2010) e Carvalho (2008) problematizaram, potencializaram e criticaram alguns pontos presentes no TEASS, os quais são fundamentais para o desenvolvimento e o entendimento deste para a presente pesquisa.

Loureiro (2009) enfatiza que no TEASS: está o respaldo de que a Educação Ambiental almeja ser composta por ações/processos individuais e coletivos; busca a redefinição de que o ser humano também faz parte da natureza; repensa o sentido da vida; potencializa ações políticas; reorganiza as ações curriculares escolares, assim como as não formais e informais que promovam conhecimentos para a compreensão da crise ambiental. Além disso, afirma que a Educação Ambiental e os movimentos sustentáveis são processos de permanente aprendizagem, através da práxis educativa, tendo as diferentes culturas respeitadas, estimulando, portanto, relações sociais pautadas na solidariedade, igualdade e estratégias democráticas de interação.

No que diz respeito aos saberes pedagógicos, conforme Carvalho (2008), o TEASS critica a forma compartimentada e as relações de poder existentes no campo educacional, provocando assim novas concepções e mudanças na prática pedagógica. Argumenta ainda que sua “importância foi definir o marco político para o projeto pedagógico da EA. Esse tratado está na base da formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental, bem como das diversas redes estaduais” (CARVALHO, 2008, p. 53).

Tal proposta encontra-se também na concepção de Educação Ambiental, baseada em Loureiro (2009), pois tem como pontos principais proporcionar o pensamento crítico, a fim de transformar, conscientizar, emancipar e acima de tudo

exercer a cidadania. Tem, no diálogo aliado ao exercício da cidadania, o fortalecimento dos movimentos sociais para a superação da lógica capitalista.

Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário. (LOUREIRO, 2009, p. 24)

Nesse sentido, para Loureiro (2009), a educação depende da ação do outro, pois é através dela que se caracteriza a capacidade de se obter ações com conhecimento, reflexão e compromisso com a vida.

Corroborando com a ideia do TEASS, a Educação Ambiental, conforme afirma Loureiro (2009), volta-se para superar a alienação e a opressão que o capitalismo impõe, potencializando o rompimento da dicotomia entre humanidade e natureza, além de reforçar que todos somos sujeitos de ações, respeitando assim a história de cada um, que ajudará na interpretação do mundo pelos conhecimentos e conceitos transmitidos e apropriados.

É neste processo educativo, voltado para o respeito dos sujeitos envolvidos e pela aquisição de novas experiências sustentáveis que Novicki e Souza (2010) defendem a necessidade de um resgate de valores, fazendo com que os seres humanos sintam-se parte do meio ambiente. Para os autores, é a partir de tais aspectos que a concepção de sustentabilidade presente no TEASS se torna mais forte, pois qualquer ação dos sujeitos estará pautada na responsabilidade com o outro e o meio ambiente.

Novicki e Souza (2010) enfatizam ainda que é necessário analisar de forma crítica o modelo societário imposto pelo capitalismo para que um processo de reorganização social e a distribuição dos recursos naturais aconteçam de forma mais democrática, superando assim as desigualdades sociais e a degradação dos recursos e meios de produção. Indo além, conforme os referidos autores, ao propor a concepção de sustentabilidade, o TEASS traz consigo a proposta de que é necessário o exercício pleno da cidadania, tendo na prática a participação da sociedade civil nos processos decisórios tanto na formulação como na implementação de políticas públicas.

Para tanto, problematiza-se cidadania a partir de Loureiro (2011), pois entende-se que a mesma é construída de forma permanente a partir da ação do outro.

A cidadania é assumida [...] como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural [...] O desafio para a consolidação [desta] [...] reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e consolidar uma “cultura da cidadania”, nos planos local, regional ou internacional, articulada ao processo de transformação sistêmica. (LOUREIRO, 2011, p. 79)

Assim faz-se necessário mencionar que Viezzer (2004) ao argumentar que o TEASS não quer excluir nenhuma vertente da Educação Ambiental, acaba suavizando e neutralizando a proposta pretendida, pois Novicki e Souza (2010) afirmam que o TEASS traz um posicionamento crítico, o que acaba por distanciar as vertentes conservacionistas e comportamentista-individualistas da prática proposta por eles. Para tais autores, é necessário evitar os comportamentos estagnados, sem propósitos éticos e políticos, pois somente assim haverá propostas comprometidas com as transformações sociais que se almejam.

Ainda os referidos autores problematizam que o TEASS propondo o uso do termo “sociedades sustentáveis”, descartando “desenvolvimento sustentável”, estabelece uma inflexibilidade no que diz respeito à degradação ambiental e à desigualdade social como causa principal dos modos de produção capitalista, o que fomenta os grandes desafios da Educação Ambiental, a alienação e a falta de participação da sociedade civil. Além disso, Novicki e Souza (2010), argumentam que o TEASS potencializa que a educação é direito de todos, tendo como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer espaço de educação, a fim de promover a transformação social, corroborando que a Educação Ambiental não é neutra, mas sim política e que deve tratar e analisar questões globais críticas.

Assim, a proposta de uma Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis necessariamente, conforme enfatizam Novicki e Souza (2010), deve seguir para a lógica social, aos processos democráticos e não aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, para os autores, não cabe apenas as pessoas terem consciência ambiental ou conhecimentos sobre as questões socioambientais; é necessário mobilizações em torno dessas questões, o que acaba dificultando em razão da falta de relação da temática com as questões cotidianas.

Por fim, ao analisar o processo de construção do TEASS, assim como suas potencialidades e as críticas, entende-se que o documento carrega um posicionamento político, tendo compromisso com a promoção da cidadania e a

superação da dominação capitalista, além de acreditar no potencial dos sujeitos e em uma educação interdisciplinar. É nesse sentido que se pretende finalizar, não esgotando as problematizações, mas acreditando que é através das ações coletivas, potencializando a voz de cada envolvido no processo que poderá haver novas possibilidades de mudança social, a fim de se obter de fato movimentos sustentáveis e democráticos.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: apontamentos sobre a legislação e a política de Educação Infantil

A legislação de Educação Infantil no Brasil é permeada por lutas sociais e políticas em busca de reconhecimento e garantia dos direitos das crianças. Desse modo, torna-se fundamental entender como os avanços e as mudanças foram se inscrevendo na legislação brasileira e se desenrolando em política de Educação Infantil. Nesse sentido, este capítulo pretende apresentar os principais documentos que marcaram a legislação da Educação Infantil no Brasil no que se refere à forma de conceber ações para a Educação Infantil, por meio da criação de uma série de normas e regulamentos, a fim de contemplar o cuidado, a educação e as especificidades que este nível de ensino requer nas instituições de crianças pequenas.

3.1 As condições sociais e históricas que impulsionaram a institucionalização da Educação Pré-Escolar nas décadas de 1960 e 1970

Para tratar da legislação da Educação Infantil no Brasil, é imprescindível fazer um resgate histórico de como este nível de ensino foi se constituindo. Nesse sentido, o contexto da época será apresentado para que se tenha melhor compreensão de como a legislação foi se estabelecendo até a organização que temos atualmente.

Segundo Oliveira (2011), no final do século XIX, o Brasil teve forte influência européia e americana no que se refere à educação das crianças pequenas, pois o país importou a ideia dos “jardins de infância”, com objetivos pautados na assistência e na preocupação com crianças de famílias mais pobres. No decorrer da história, com o período de urbanização e a industrialização, conforme afirma Oliveira (2011), ocorreram novas configurações familiares, ao passo que as mulheres precisavam estar em seus locais de trabalho, ausentando-se de casa e necessitando de um lugar para que seus filhos fossem cuidados. Assim, surgem creches domiciliares ou filantrópicas, em que a maior preocupação estava em proporcionar melhores condições para a saúde das crianças, o que diminuiria a mortalidade infantil.

Nesse contexto, com o aumento das mulheres no mercado de trabalho, ainda conforme Oliveira (2011), surge a reivindicação por creches de período integral. Concomitante a esse processo, há o primeiro reconhecimento do governo para com esse nível de ensino e, no ano de 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 4.024, a qual estipula:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Lei nº 4.024/61)

Assim, reconhece-se que a educação pré-escolar deve ser estabelecida em instituições, sendo inserida no contexto educacional, mas estando assistida pela área de serviço social, tendo como ações a higienização e os cuidados com saúde e nutrição.

Conforme Oliveira (2011), durante os governos militares, ficou acertado que o governo federal sistematizaria convênios com entidades privadas, responsabilizando-se pela parte assistencial destinada às crianças pequenas, e caberia aos municípios a função de prover a educação nas creches e pré-escolas. Sobre a década de 1970, Oliveira (2011) enfatiza que, devido à marginalização cultural, foram sendo adotados meios de compensação educativa, ou seja, maior estimulação à alfabetização, tendo no pré-escolar a preparação para o Ensino Fundamental. Acreditava-se com isso que haveria uma superação das condições sociais existentes, constituindo uma forte corrente educacional, a educação compensatória. Segundo Kramer (2011), com a educação compensatória e a ideia de privação cultural, as crianças das classes menos favorecidas eram atropeladas por modelos e valores que não eram de seu contexto social, principalmente no que se refere à linguagem, pois os padrões formais da fala eram exigidos como garantia de melhor desempenho na escola.

No ano de 1971, houve uma reformulação na legislação do ensino, a qual, a partir da revogação da Lei 5.692, trouxe a organização do 1º e 2º graus como foco, extinguindo os artigos da LDB, nº 4.024, que tratavam sobre a educação pré-escolar. Nesse sentido, deu alusão a pontos genéricos que dizem respeito a crianças menores de sete anos.

Nesse sentido, a nova legislação não orientou e, muito menos, valorizou o trabalho realizado nas instituições de ensino infantil, ocasionando a perpetuação do ensino privado e vinculado às iniciativas filantrópicas.

A partir da pressão estabelecida por movimentos das classes menos favorecidas, que passaram a reivindicar o atendimento educacional também para as suas crianças, no ano de 1974, o MEC criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar, a fim de organizar as instituições existentes.

Concomitantemente, foi criado, pela Legião Brasileira de Assistência - LBA, o Projeto Casulo, em 1977, o qual possuía o objetivo de combater a desnutrição através de atividades educativas. Esse Projeto tinha como o objetivo a manutenção da paz social, pois conforme argumenta Rosemberg (2011), seu foco era evitar a mendicância e o ócio da população menos favorecida. A autora enfatiza que a ideia dos organizadores do projeto seria a prevenção de uma possível ameaça nacional, possibilitando que as crianças assistidas pelo projeto não ficassem à margem da sociedade.

Em menos de quatro anos atendia a quase 1 milhão de crianças pobres. O governo federal investia de início, US\$ 16,00 por criança, menos de ¼ do salário mínimo da época. O projeto expandiu-se à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e reduzir o custeio federal. (ROSEMBERG, 2011, p. 154)

Assim, conforme Rosemberg (2011), com o Projeto Casulo, ampliou-se a oferta da Educação Pré-Escolar no Brasil, mas de forma precária e com uma forte política de barateamento, pois não havia pessoas capacitadas para tratar com as crianças, os ambientes físicos não eram adequados para elas, havia falta de verbas, de recursos humanos, de materiais e até mesmo de água nos locais em que estavam localizadas as creches. Assim como o Projeto Casulo, outros programas foram organizados – ainda com a orientação de pessoas com baixa escolaridade – com o propósito de modificação dos hábitos que as famílias menos favorecidas possuíam, a fim de amenizar as desigualdades sociais, mas sem promover qualquer tipo de aprendizagem às crianças.

Conforme Oliveira (2011), no final da década de 1970, era grande o número de mães que precisava sair de casa para trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos. Tal fato acarretou a exigência de que o trabalhador tivesse o direito de matricular seus filhos em creches e pré-escolas, recusando assim o paternalismo do governo e de seus programas assistencialistas.

Essas exigências ocasionaram movimentos operários e feministas, cujo intuito era o de diminuir as desigualdades sociais e também a luta pela democratização. Com a pressão desses movimentos, o poder público federal ampliou o número de creches, tanto daquelas mantidas por ele como as creches conveniadas junto a municípios e Estados.

3.2 A educação na infância como direito: a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990

Na busca por romper com o caráter compensatório e assistencialista da Educação Pré-Escolar, houve, por parte de educadores, movimentos reivindicando propostas pedagógicas para serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Tais reivindicações compuseram o que foi contemplado na Constituição Federal (CF) de 1988, que garante que as creches e pré-escolas são um direito social das crianças. Foi fixado, no art. 7º, inciso XXV, o direito, aos pais e mães trabalhadoras, à assistência gratuita, desde o nascimento até os seis anos de idade, para seus filhos, em creches e pré-escolas. Além disso, em seu artigo 208, inciso IV, foi estabelecida a garantia da oferta de creches e pré-escolas, sendo dever do Estado efetivar tal menção.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

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

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

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (Constituição Federal de 1988)

Dessa forma, a Constituição reconhece a criança como um “cidadão em desenvolvimento” (CRAIDY, 2001, p. 24), definindo assim que as instituições de Educação Infantil são de direito tanto das crianças, como de seus responsáveis.

Com a CF de 1988, houve a melhoria do ensino nas pré-escolas, atrelada à sua expansão, mas as creches ficaram à margem desse crescimento, não perdendo o viés paternalista. Tal avanço na pré-escola deve-se pelo incentivo à alfabetização que, mesmo antes do Ensino Fundamental, era defendida como algo positivo ao desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2011).

No ano de 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o qual se configura como um instrumento de cidadania que assegura os direitos e deveres das crianças, de zero a 12 anos, e dos adolescentes, de 12 a 18 anos. O ECA garante que todas as crianças/adolescentes, independente de classe social, etnia e cor tenham as mesmas oportunidades, a fim de obterem o desenvolvimento integral de suas capacidades físicas, mentais, morais, sociais e espirituais.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Lei nº 8.069/90)

Assim, potencializa o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, definindo também como serão as ações do poder público e do contexto social para com as crianças e adolescentes.

No que diz respeito ao direito à vida e à saúde, o ECA garante, a partir da efetivação das políticas públicas, que, desde o nascimento, o desenvolvimento das crianças e adolescentes seja sadio e harmonioso. Assim, cabe zelar pelas crianças e adolescentes que não passem por nenhum constrangimento no que tange à exposição violenta, desumana, vexatória entre outras que poderão abalar sua integridade e dignidade.

Consta, referindo-se ao direito à convivência familiar e comunitária, que toda criança e adolescente têm o direito de estar sendo, em seu seio familiar, criado e educado salvo aquelas crianças que, por circunstâncias que estão, de alguma forma, correndo perigo de sua integridade, sejam encaminhadas às instituições de acolhimento, mediante autorização judiciária.

Vai garantir ainda que as crianças e adolescentes tenham assegurado o direito à educação, ingressando em escolas públicas, sendo obrigação de seus responsáveis, que sejam assíduas, e responsabilidade do governo, a disponibilidade de vagas. Além do direito à educação de qualidade, o ECA assegura outros direitos/deveres que as crianças e adolescentes possuem em relação a ações culturais, espaços de lazer e para práticas de esportes.

No que diz respeito à Educação Infantil, o Estatuto é generalista, pois não entra em detalhes de quais seriam os direitos específicos de crianças de zero a três anos, que estariam matriculadas nas creches, assim como os direitos das crianças de quatro a cinco anos, na pré-escola. No entanto, garante que é direito da criança estar matriculada na rede pública de educação, sendo dever das famílias a frequência dela na escola.

O Estatuto vai garantir que os conhecimentos regionais sejam evidenciados nas propostas pedagógicas das instituições, assim como os contextos sociais de cada comunidade sejam valorizados, potencializando assim os saberes e a cultura local. Além disso, aponta que é dever dos municípios proporcionar espaços de cultura e lazer para as crianças e adolescentes, investindo em espaços que poderão ser lúdicos ou destinados à prática de esportes.

3.3 Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças de 1995

Este documento foi organizado pelas autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, além da colaboração da Equipe de Pesquisa sobre Creche, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, tendo apoio do MEC e da Secretaria de Educação Básica e teve sua primeira publicação no ano de 1995. Tem como objetivo discutir o atendimento das creches no Brasil, apontando pontos de referência tanto para as práticas dos profissionais da creche

como definir diretrizes e normatizações políticas, a fim de obter qualidade na educação e cuidado para com as crianças que frequentam as creches.

O documento é dividido por duas unidades, a primeira redigida por Maria Malta Campos refere-se aos critérios para as creches que respeitem as crianças e a segunda parte apresenta a política de creche, proposta pela autora Fúlvia Rosemberg.

De forma sintética e direta, Maria Malta Campos apresenta os critérios necessários para que as creches respeitem a criança, tais como direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos entre outros (CAMPOS, 2009).

Após elencar quais são os direitos das crianças nas creches, a autora detalha como cada um deles pode ser desenvolvido, bem como potencializado nas ações dos profissionais das creches. São ações que permeiam a rotina e os fazeres das instituições de Educação Infantil, mas que necessitavam de um melhor detalhamento para que fossem reconhecidas e desenvolvidas também com as crianças de zero a três anos.

De forma geral, os critérios elencados pela autora enfatizam que os brinquedos devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos, sendo organizados em lugares de livre acesso aos pequenos. O espaço onde as crianças irão interagir nas brincadeiras, sendo estas espontâneas ou não, devem estar preparados para facilitar o compartilhar de vivências, onde os adultos também poderão interagir e brincar com as crianças, ajudando-as a aprender novas formas de brincar.

Além disso, a escuta e observação atenta às necessidades de cada criança é fundamental, pois os profissionais necessitam dar atenção individual a cada criança, conseguindo conhecer seus gestos, gostos e manhas. Para tanto, é necessário que um ambiente seja tranquilo e aconchegante, possibilitando a segurança das crianças, tendo lugares adequados para os momentos de descanso e sono, e que possam acolher as famílias sempre que for necessário para o bem-estar das crianças. A autora apresenta ainda que as crianças possuam o contato com a natureza, referindo-se a momentos em que as crianças interajam com plantas, água, areia, pedras e outros elementos presentes no ambiente.

No que se refere à saúde, a autora defende que as crianças possuem o direito de manter seus corpos limpos e saudáveis. Para tanto, aprendem a cuidar de si, tendo noções de como conservar os locais ao redor limpos, evitando assim a proliferação de doenças. É dever das creches alertar as famílias quando as crianças estiverem com algum sintoma diferente, garantindo que elas retornarão ao contato com as outras crianças após estarem curadas da enfermidade.

Quanto à alimentação, o documento determina que os alimentos sejam preparados em ambientes apropriados, limpos e arejados. Para realizar as refeições, é necessário ter um ambiente agradável e planejado para abarcar as necessidades de cada idade, onde as crianças maiores serão incentivadas a comer sozinhas e as pequenas, a manusear alimentos e talheres com a ajuda necessária. Para os bebês, os momentos em que se alimentam com a mamadeira são permeados de carinho e acalento, pois orienta-se que devem ser pegos no colo, havendo demonstrações de carinho.

No que se refere ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, as crianças das creches serão envolvidas por momentos com música, brincadeiras e jogos simbólicos, expressões artísticas com cola, pinturas, modelagens, ouvir e contar histórias. Serão proporcionados momentos em que as crianças poderão brincar em espaços amplos, ao ar livre, podendo engatinhar, rolar, correr, pular, brincar com bola e explorar o ambiente da forma que quiserem.

A autora reconhece ainda que o período de adaptação das crianças na creche merece uma atenção especial e deve se dar de forma individual, respeitando os momentos e contextos das crianças e famílias. Nesse sentido, é necessário que as famílias tenham um período em que acompanhem seu filho, a fim de criar condições para que a criança se sinta protegida no novo ambiente que irá frequentar.

Avançando para a segunda parte do documento, no que se refere às políticas de creche, a autora Fúlvia Rosemberg estabelece critérios para que sejam referência nas creches, a fim de que a criança seja respeitada. Assim, defende que a política de creche deve respeitar os direitos fundamentais da criança; ser comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança; além de ampliar seus conhecimentos (ROSEMBERG, 2009).

Nesse sentido, a autora vai reafirmar que a criança deve ter assegurado o direito de ter um atendimento pautado no cuidado e educação de qualidade, de

forma indissociável. Para tanto, as creches deverão seguir os pontos que lhes compete, conforme a legislação municipal/estadual vigente, assegurando que os profissionais possuam conhecimentos referentes à infância e ao desenvolvimento da criança.

Este é um documento que defende que as ações nas creches sejam realizadas por profissionais da educação que farão a ligação de situações de cuidado com o aprendizado e aquisição de conhecimento. Este documento reconhece que, nas creches, bebês e crianças de até três anos possam construir e reproduzir culturas e contextos sociais, ampliando seus saberes, a fim de terem um desenvolvimento pautado no respeito dos direitos das crianças pequenas.

3.4 A organização curricular na Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB - LEI 9.394/96, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1998

No ano de 1996, são promulgadas as alterações na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/96, a qual estabelece que a Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica no país.

Artigo 21 - A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Artigo 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Lei 9.394/96)

Consta, ainda, nesse documento, que os municípios da federação são os responsáveis por esta modalidade de ensino, acompanhados pelo estado.

Cabe aos municípios organizar as regulamentações, a fim de garantir a qualidade dos espaços e as propostas pedagógicas desenvolvidas. Quanto às escolas de Educação Infantil da rede privada, deverão seguir as mesmas regras organizadas pelo município, sendo o Conselho Municipal de Educação o órgão fiscalizador de todas as instituições existentes nos municípios.

Com a LDB, de 1996, entende-se que é dever dos governos municipais prover e ofertar vagas para as crianças de zero a seis anos, a fim de desenvolver suas habilidades de forma integral nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e

sociais. Além disso, garante que a educação básica deve ser oferecida de forma gratuita. Cabe ainda aos municípios, no que se refere à Educação Infantil,

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Lei 9.394/96)

Nesse sentido, os municípios devem dar preferência ao Ensino Fundamental, ficando a Educação Infantil disponibilizada sem a obrigatoriedade de atender a toda a demanda de vagas. Isso corrobora para que tenhamos poucas instituições municipais que atendam as crianças de zero a seis anos, além de a matrícula ainda não ser obrigatória nesta faixa etária, pois a justificativa é a vasta demanda no Ensino Fundamental, ficando à parte a qualificação dos espaços para as crianças bem pequenas.

Com o intuito de caracterizar a Educação Infantil como um espaço de construção de conhecimento, Oliveira (2011) ressalta que, a partir da LDB, foram organizados fóruns, estaduais e regionais, a fim de que os profissionais pudessem ter um espaço para discutir e requerer mais verbas e programas para a formação dos professores de Educação Infantil.

No ano de 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual foi produzido pelo MEC, tendo como proposta garantir as especificidades que a Educação Infantil possui. No entanto, esse documento gerou um grande descontentamento, o que ocasionou inúmeras discussões no meio onde atuam os profissionais da infância, tendo em vista que foi lançado a partir de uma visão do MEC, generalista, sem ouvir os profissionais que estavam trabalhando (CERISARA, 2002).

Mesmo não tendo o caráter obrigatório, a utilização desses documentos acaba escolarizando a Educação Infantil, ferindo os interesses das crianças e a forma de construção, junto com elas, das possibilidades de aquisição/construção de conhecimento. Vale destacar que o governo federal lançou esses documentos como uma tentativa de promover uma modificação ou unificação para as escolas infantis, buscando que uma proposta curricular se firmasse. No entanto, estão longe de ser um aporte teórico, mas sim um documento que serve para ser posto em prática, pois apresenta, de forma pronta e acabada, todos os critérios a serem

desenvolvidos, no que se refere à organização e ao funcionamento das creches e pré-escolas.

Esses documentos foram disponibilizados para dar suporte às escolas infantis nas suas práticas pedagógicas, ficando a cargo de cada instituição utilizá-los ou não em suas propostas pedagógicas. Cerisara (2002) alerta que esse documento serve apenas para que os profissionais de Educação Infantil reflitam sobre o trabalho que é desenvolvido por eles junto às crianças, e que devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois direcionam, de forma geral, os objetivos a fim de orientar e incentivar a prática docente, sem o detalhamento e o enrijecimento dessas práticas como o RCNEI faz.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI tiveram seu primeiro texto aprovado, conforme o Parecer CEB nº 022/98. Esse documento foi organizado a partir da crítica às políticas públicas referentes à infância serem historicamente baseadas somente pela assistência aos menos favorecidos, buscando, conforme Oliveira (2011), a partir de um caráter emancipatório, o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança, não somente aos filhos de trabalhadores ou como preparação para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as Diretrizes foram criadas para garantir programas de ensino nas instituições de Educação Infantil pautados em ações planejadas, mesmo que sejam por horas espontâneas, que tenham a intenção de desenvolver as crianças de zero a seis anos de forma plena, ficando a critério das equipes das instituições de Educação Infantil acolher na íntegra ou aglutinar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em sua Proposta Pedagógica.

Nesse sentido, as DCNEIs potencializaram a participação das famílias nas instituições de Educação Infantil, tornando indispensável o estreitamento dessa relação para que as crianças tenham uma educação de qualidade, além de apostar em uma equipe interdisciplinar, com profissionais de diversas áreas das ciências humanas, para desenvolver de forma integral as habilidades das crianças.

Além disso, quando há professores qualificados, horário, calendário para as instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, é ilógico defender que se trabalha numa “pré-escola”, pois o que de fato acontece, é o trabalho em instituições que respeitam e operam competentemente programas de Educação Infantil, capazes de não anteciper uma formalização artificial e indesejável do processo de cuidado e educação com a criança de 4 a 6 anos, mas intencionalmente

voltados para cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família. (PARECER CEB nº 22, 1998, p. 06)

As DCNEIs elencaram ainda, como fundamentos norteadores básicos para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, os princípios éticos, políticos e estéticos.

- a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais. (PARECER CEB nº 22, 1998, p. 10)

Esses princípios deveriam constar, de forma obrigatória, nas propostas curriculares das instituições de Educação Infantil, deixando livre o modo como cada instituição iria conduzir. Trouxeram ainda a preocupação de que as práticas pedagógicas devam ter envolvimento com a construção da cidadania plena das crianças e suas famílias; definição da identidade da instituição, assim como a individual de cada criança, família ou envolvido no fazer pedagógico, tendo nas brincadeiras a articulação para desenvolver tais aspectos.

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. (PARECER CEB nº 22, 1998, p. 12)

A principal preocupação das Diretrizes era afastar o caráter assistencialista das creches e pré-escolas tendo assim uma educação de qualidade, que assegure os direitos das crianças e de seus responsáveis. Ou seja, que apresentem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, e que, ao interagir com o mundo, através da brincadeira, seja-lhe reconhecido o direito de viver a sua infância (OLIVEIRA, 2011).

Passados 10 anos do lançamento das DCNEIs, conforme Oliveira (2011), foi sinalizado, através de pesquisas em instituições de Educação Infantil, que havia escolas onde modelos pedagógicos ultrapassados eram desenvolvidos, com o intuito de preparação para o Ensino Fundamental, e mesmo ações de cunho assistencialista, principalmente em creches. A partir de tais aspectos, foram retomados os aspectos legais, conceituais e sociopolíticos da Educação Infantil, a fim de fomentar a identidade dessas instituições, orientando as práticas

desenvolvidas nas instituições para terem melhor significado e qualidade no desenvolvimento das crianças.

3.5 Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010

A LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece que é responsabilidade da União a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá ser organizado a partir de diretrizes e metas a serem alcançadas por 10 anos. Nesse sentido, cabe abordar o PNE vigente entre os anos de 2001 e 2010, tendo em vista que o Plano traz a origem dos documentos da Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, dos Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006. Nesse sentido, o PNE (Lei nº10.172/01) reza, levando em conta a Constituição Federal de 1988, que é direito da criança e de suas famílias o atendimento na Educação Infantil, fixando que é necessária a expansão do atendimento pelo poder público e pelo histórico que este nível possui em oferecer atendimento às crianças filhas de trabalhadores, dando prioridade a esta parcela da sociedade, “no entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso” (Lei nº 10.172/01).

Além disso, contempla 26 objetivos e metas, tendo como aspecto principal, no que se refere à Educação Infantil e que não consta em nenhum outro documento oficial:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (Lei nº 10.172/01)

Impulsionado pelo PNE e com muitas demandas no que se refere à Educação Infantil, o MEC, no ano de 2006, publica três documentos de suma relevância para o campo da infância, pois com eles dá referências de como afastar a forte influência da assistência e educação compensatória que assolava a Educação Infantil, firmado e reafirmado o direito das crianças da faixa etária de zero a seis anos por uma educação baseada no cuidado e educação presentes na CF de 1988, no ECA de 1990 e na LDB de 1996. Tais documentos serão

problematizados individualmente devido à consistência significativa de seus conteúdos para a área da Educação Infantil.

O MEC, reconhecendo a legislação que fixa o dever da União em estabelecer a formulação da Política Nacional de Educação, estabelece, no ano de 2006, a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Assim, serão destacados os principais aspectos do documento, o qual aponta diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para que estas sejam pontos de referência no trabalho desenvolvido pelos estados e municípios, em instituições de Educação Infantil.

Das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Infantil, destaca-se que este nível é de responsabilidade do setor da educação, devendo estar pautado na indissociabilidade entre o cuidado e a educação para crianças de zero a seis anos; a ação da família deve estar articulada e complementada com os fazeres na Educação Infantil; é opção da família matricular as crianças na Educação Infantil, mas é dever do Estado assegurar o direito da criança à vaga no atendimento gratuito deste nível; os parâmetros de qualidade devem ser levados em conta nas instituições de Educação Infantil. No que se refere ao desenvolvimento pedagógico, as diretrizes contemplam não só o que estará no currículo das instituições, como também a valorização dos profissionais que o executarão.

Fortalecendo o processo pedagógico, as diretrizes apontam que as políticas voltadas para a Educação Infantil devem ser articuladas com as políticas dos outros níveis e modalidades de ensino, garantindo assim a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais e a promoção para uma política da infância no país. Cabe ainda a articulação das políticas da Educação Infantil com as políticas de justiça, direitos humanos, assistência social, saúde, cultura e outras organizações da sociedade.

O Plano Nacional de Educação Infantil apresenta 17 objetivos para que se obtenha um processo dinâmico e participativo nas instituições deste nível. Nesse sentido, garante o acesso de crianças com necessidades especiais nas instituições de Educação Infantil; recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil; pesquisas que demonstrem a realidade da Educação Infantil, potencializando os serviços prestados; a valorização dos profissionais que

trabalham nas instituições de Educação Infantil. Cabe ressaltar ainda os objetivos especificados no Plano

- Integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino por meio de autorização e credenciamento destas pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação.
- Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições.
- Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais.
- Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.
- Ampliar os recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as crianças que freqüentam as instituições de Educação Infantil.
- Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais.
- Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério.
- Assegurar que estados e municípios elaborem e/ou adequem seus planos de educação em consonância com a legislação vigente.
- Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária. (BRASIL, 2006d, p. 19-20)

Estes 9 objetivos foram destacados pelo fato de serem de suma importância para o desenvolvimento pedagógico das instituições de Educação Infantil e, após 7 anos fixados, percebe-se que ainda estão frágeis no que se refere a sua implementação.

No que tange às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação Infantil, assim como nos objetivos, muitas não foram alcançadas completamente, o que acaba acarretando não só o descontentamento, mas também a falta de comprometimento dos órgãos públicos para com o nível em questão. Seguem abaixo algumas metas que, se estivessem sido concretizadas, a situação atual da Educação Infantil teria uma conotação mais favorável.

- Integrar efetivamente, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas) aos respectivos sistemas de ensino.
- Atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80% das de 4 a 6 anos, ou seja, 8 milhões de crianças.
- Somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura.
- Assegurar que, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação nelas envolvidos, suas propostas pedagógicas.

- Admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal.
- Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes.
- Colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação dos funcionários não-docentes. (BRASIL, 2006d, p. 21-22)

O documento apresenta ainda estratégias e recomendações para que tais diretrizes, objetivos e metas sejam executados. Tais estratégias acabam reproduzindo o que está estabelecido nos pontos citados, reafirmando que a concretização das mesmas é de suma importância para se obter um melhor atendimento das crianças de zero a seis anos nas instituições de Educação Infantil.

O que cabe destacar, ao finalizar a análise deste documento, é o forte empenho que o mesmo apresenta na garantia da formação inicial e continuada dos profissionais da educação atuantes nas creches e pré-escolas. Assim, acredita-se que é com a discussão da legislação vigente e das problematizações sobre as infâncias que os objetivos aqui traçados serão alcançados, garantindo assim que o direito a uma educação de qualidade seja efetivado nas instituições de Educação Infantil.

No ano de 2006, o MEC publica ainda um documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, o qual traz significativas contribuições para a discussão da Educação Infantil. Esse documento foi elaborado a partir de inúmeras interações com profissionais, tanto da Educação quanto das áreas de Engenharia, visando à criação de ambientes que possibilitem um melhor desempenho no processo educacional, facilitando as interações sociais e a construção dos espaços lúdicos.

O documento não possui caráter mandatório, mas traz sugestões para que os sistemas de ensino possam reformar ou construir espaços voltados para crianças de zero a cinco anos, de modo que essas estejam em lugares convidativos, além de zelar por sua segurança. Com este documento, acredita-se que expõe de forma clara como devem ser os espaços das instituições de Educação Infantil, estabelecendo padrões específicos de qualidade, os quais poderão ser monitorados a partir das normas estabelecidas.

A proposta deste documento é que o espaço seja constituído de forma que todos da comunidade escolar, famílias, crianças, professores, funcionários, possam compartilhar vivências até que as necessidades daqueles que estão diariamente nos espaços sejam incorporadas, juntamente com a proposta pedagógica da instituição.

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todos. (MEC, 2006a, p. 08)

Nesse sentido, o objetivo principal do documento é proporcionar diferentes ambientes que facilitem as interações, nas quais o profissional de Educação Infantil ganha o papel de organizar tais espaços a fim de contribuir no processo educacional das crianças. Para tanto, conforme afirma o documento, os espaços auxiliarão o trabalho do profissional na observação dos interesses e necessidades das crianças, potencializando assim os objetivos pedagógicos que serão estabelecidos por ele.

O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil reconhece as diversas condições geográficas que o Brasil possui, além de diferentes climas, recursos socioeconômicos e contextos culturais. Dessa forma, propõe que os projetos relativos às instituições de Educação Infantil contemplem essas variações, cabendo às prefeituras as adaptações que lhes são necessárias.

Para que tais projetos sejam postos em prática, o documento propõe sugestões a variados segmentos, as quais serão abordadas individualmente.

Aos dirigentes municipais de educação, propõe que seja criada uma equipe multidisciplinar que irá definir diretrizes para a construção e reforma das instituições de Educação Infantil, procurando integrar engenheiros e arquitetos nesta equipe; propõe que o enfoque do desenvolvimento sustentável seja considerado na estrutura arquitetônica das instituições, podendo haver o envolvimento de universidades e institutos de pesquisa, a fim de contribuir na elaboração dos projetos, contemplando as necessidades adequadas ao clima da região; levar em consideração o diálogo com os envolvidos no planejamento e composição arquitetônica das instituições, assim como seguir os critérios de qualidade para a realização das obras.

Para a equipe multidisciplinar, o documento do MEC insinua que é necessário propor diretrizes além de construir um esboço do que se espera do projeto arquitetônico das instituições de Educação Infantil, estando de acordo com as diversidades das regiões em todos os seus aspectos; estabelecer estratégias gerais, considerando a demanda das crianças e dos profissionais envolvidos para a constituição da instituição de Educação Infantil, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto estruturais; propõe que a equipe se organize para que normas e metas sejam atingidas, além de fiscalizar se há condições de qualidade nos processos que estão sendo estabelecidos.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil sugerem aos arquitetos e engenheiros que sigam as orientações estabelecidas pela equipe multidisciplinar, as quais devem contemplar as diversidades físico-geográficas, culturais, socioeconômicas das comunidades locais; considerar que o projeto destas instituições esteja apto a receber propostas pedagógicas de inclusão, além de utilizar materiais e técnicas que contemplem os conceitos de sustentabilidade.

Por fim, o documento do MEC sugere aos gestores e aos demais profissionais da instituição de Educação Infantil que encaminhem aos responsáveis um quadro com as principais necessidades de construção ou reforma, realizando relatórios periódicos, a fim de apontar problemas ou sugestões ao longo do período; dar subsídios aos profissionais da arquitetura e engenharia sobre as necessidades pedagógicas que compõem a construção das instituições; promover palestras ou encontros com a comunidade sobre questões relativas ao ambiente.

O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil aborda ainda, em forma detalhada, os passos para a elaboração dos projetos de construção dessas. Alerta que, das mesmas, exige compromisso interdisciplinar dos envolvidos, para que sejam evitados conflitos ou erros a partir de decisões tomadas de forma isolada.

Assim, a grande preocupação do documento é que sejam asseguradas as particularidades/necessidades de cada localidade que será contemplada, com a arquitetura, com um olhar sobre as questões ambientais, assim como as sociais. Dessa forma, pode-se afirmar que os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil buscam contemplar o todo, ou seja, abarcam

tanto os aspectos ambientais da comunidade onde as instituições serão construídas, tendo a preocupação com o tipo de prédio que será construído, quanto à adequação da proposta pedagógica que a instituição se propõe.

O documento apresenta ainda que, ao reconhecer as crianças como sujeitos e principais usuários do ambiente educacional, é essencial que sejam estabelecidos parâmetros para os ambientes físicos que as mesmas frequentam. Reafirma que esta demanda surgiu para contemplar os requisitos do PNE e que houve inúmeras reflexões sobre como estabelecer tais parâmetros baseados nos conceitos de sustentabilidade, acessibilidade, propostas pedagógicas e desenvolvimento da criança, os quais estão intrinsecamente relacionados aos ambientes das instituições de Educação Infantil.

Assim, o projeto, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil devem buscar:

- a- relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes;
- b- o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade;
- c- o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc.
- d- a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (MEC, 2006a, p. 21)

Após estabelecer, em termos gerais, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, o documento se propõe a esmiuçar estratégias, para que o projeto de construção se desenvolva a partir de parâmetros contextuais-ambientais, funcionais, estético-compositivos e técnico-construtivos. Os parâmetros contextuais-ambientais são determinantes, pois correspondem a tudo o que existe ao redor da construção e que influencia/interfere nas decisões arquitetônicas do projeto, tais como: aspectos ambientais e físicos, condições do terreno, legislação vigente, infraestrutura, construções próximas, aspectos socioculturais e econômicos. Quanto aos parâmetros funcionais devem ser levados em conta no princípio do projeto, pois estará ligado diretamente no acesso, percurso, segurança e adequação do mobiliário a que se propõe, devendo estar a contento, a fim de proporcionar um melhor desempenho de quem desfrutará este espaço. Já os parâmetros estéticos correspondem à imagem e aparência dos ambientes, para que se tenha o prazer na permanência nos

mesmos, podendo estar inclusos os aspectos que dizem respeito às cores, texturas e padrões de superfície, as formas, proporções, símbolos que poderão despertar o interesse, a sensibilidade, curiosidade das crianças, a fim de auxiliar no fazer pedagógico. Por fim, o documento discute os parâmetros técnicos a que se propõe, pois os mesmos dizem respeito à qualidade de serviços básicos de infraestrutura, como água, esgoto, energia elétrica, rede de telefone, os quais atendam as necessidades tanto de higiene quanto de saúde dos usuários, como um todo, da instituição.

Para tanto, o documento irá expor critérios para que todos estes parâmetros elencados sejam desenvolvidos, atendendo padrões mínimos de qualidade, contemplando desde o tipo de material que será utilizado até as formas de utilização dos mesmos. Além disso, o documento irá fazer um resgate da legislação, a qual serviu de embasamento para a construção deste documento e que reconhece que os espaços destinados à Educação Infantil necessitam contemplar as necessidades e especificidades deste nível de ensino.

Alerta ainda que, pelo período que as crianças passam nessas instituições acompanhadas pelos profissionais da área, necessitam de um ambiente que tenha qualidade, pois este influencia diretamente no fazer pedagógico e no processo educacional desenvolvido pela Educação Infantil. Para que esta qualidade seja garantida, apresenta estudos que, por utilizar materiais de baixa qualidade, os prédios construídos não possuem a vida útil proposta quando projetados, acarretando assim um maior custo para sua manutenção.

O documento finaliza, constatando que é possível propor diretrizes para edificações de uso coletivo, no caso as instituições de Educação Infantil, buscando a melhoria dessas, não somente estabelecendo padrões, mas que haja a preocupação de fiscalização e acompanhamento para que o projeto seja seguido, a fim de que posteriormente sejam adotados projetos de prevenção/manutenção adequados ao que se propôs inicialmente.

Tal documento acaba sendo um marco para a Educação Infantil, pois é o único que, ao regimentar os espaços das instituições de Educação Infantil, possui a preocupação em como tais espaços proporcionarão as interações tão necessárias para o desenvolvimento da criança. Sabe-se que um espaço bem organizado não garante sozinho um bom desenvolvimento de uma proposta

educacional, mas tendo-o garantido, auxilia para que o fazer pedagógico seja mais qualificado, potencializando assim o desenvolvimento das crianças envolvidas.

Continuando, no ano de 2006, o MEC lançou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, configurando-se como um instrumento de partida para a organização das instituições de Educação Infantil, sendo pensado, primeiramente, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) e apresentado em seminários regionais para, posteriormente, agregar sugestões vindas dos representantes de secretarias e conselhos municipais/estaduais de educação, além de contribuições de especialistas na área de Educação Infantil de todo o país. Este documento inclui referências para se obter qualidade para a Educação Infantil, tendo a pretensão de que creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil as utilizem a fim de promover a igualdade de oportunidade educacional, levando em conta as diferenças locais assim como suas diversidades culturais.

Este documento foi criado para cumprir uma meta do PNE, a qual determina que o governo deva estabelecer parâmetros de qualidade para o atendimento em Educação Infantil, possibilitando maior controle e avaliação, acarretando a melhoria na qualidade da educação neste nível.

[...] sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006b, p. 09)

Organizado em dois volumes, apresenta os requisitos necessários para uma Educação Infantil que garanta o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, respeitando as diversas manifestações culturais e diferenças regionais, esse documento apresenta orientações para a organização das instituições de Educação Infantil, assim como suas caracterizações, tendo como base a legislação vigente. Para tanto, em seu Volume 1, traz a abordagem da concepção de infância de que se propõe, além de um resgate histórico do debate envolvendo a qualidade na Educação Infantil, apontando os avanços obtidos frente à legislação deste nível. Já o Volume 2 apresenta as competências dos sistemas de

ensino, caracterizando-os, a partir da legislação existente, além de apresentar os parâmetros de qualidade para as instituições de Educação Infantil.

No que se refere ao Volume 1, a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil está baseada no reconhecimento de que as crianças são sujeitos sociais, produtores e produtos de história e cultura, tendo nas interações o meio através do qual estes sujeitos irão constituir-se através de espaços e vivências. Assim, o documento reafirma a importância de unir a concepção de criança à qualidade do que é oferecido a elas nas instituições de Educação Infantil, tendo, na observação atenta do que as crianças almejam, o subsídio principal para que seja decidido o que desenvolver, organizando os espaços, materiais, tempos e agrupamentos de crianças. Enfatiza ainda que seja dever das creches e pré-escolas potencializar as relações educativas em espaços de convívio coletivo, onde a função de cuidar/educar é indissociável.

Em consonância, o documento ressalta que estes pontos devem ser considerados e discutidos, a fim de estarem contemplados nas propostas pedagógicas das instituições. Sendo de suma importância para a prática pedagógica nas creches e pré-escolas, o documento elenca que ainda deve ser levado em conta, como parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, além de reconhecer que são sujeitos de direitos, o respeito ao cuidado e educação das crianças, garantindo o auxílio nas atividades que podem executar sozinhas, tendo atenção especial dos adultos envolvidos em momentos determinados, assim como terem suas necessidades básicas físicas e psicológicas atendidas.

Ao trazer o debate sobre a qualidade na Educação Infantil, o documento afirma que, por ser um debate recente no Brasil, apoia-se em outras realidades para que sejam criados conceitos, tais como a linha italiana desenvolvida na região da Emília Romanha, apoiada em Anna Bondioli. Nesse sentido, estabelece que o conceito de qualidade é relativo, pois é baseado em valores, assim como deve ser participativo, democrático, dinâmico, autorreflexivo, contextual e, quando criados, envolvam os diferentes grupos que compõem as instituições, como crianças, famílias e profissionais, pois é um processo transformador.

Alerta que o Brasil, sendo um país desigual, não só por suas diferenças sociais e econômicas, como também referente às diferenças étnicas, de gênero e de regiões, a tarefa de configurar um sistema que elege a qualidade nas instituições acaba sendo difícil de ser alcançada.

Para tanto, o documento destaca que ainda não existe um mínimo de exigência na qualidade, para que as instituições de Educação Infantil sejam caracterizadas, mas considera que o respeito à diversidade assim como o contexto local devem ser levados em conta, garantindo os direitos básicos para o desenvolvimento das crianças. Mesmo neste contexto, estabelece, em linhas gerais, algumas conclusões sobre a qualidade nas instituições de Educação Infantil:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006b, p. 24)

O Volume 1 do documento sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil discute ainda como, ao longo da legislação, a qualidade nas instituições de Educação Infantil foi sendo tratada no Brasil. Esta discussão é também o propósito deste capítulo, não possuindo a necessidade de serem abordados os aspectos elencados no documento.

O Volume 1 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil é finalizado com a constatação de que é necessário constituir diretrizes e princípios de qualidade para este nível de ensino, tendo em vista que somente após a LDB de 1996 foi reconhecido como primeira etapa da Educação Básica. Anuncia ainda que, mesmo tendo um acréscimo nas matrículas, ainda está longe de atingir a maioria das crianças que estão na faixa compreendida para este nível de ensino, alertando que dentre estas, as que estão na faixa etária de zero a três anos, poucas conseguem vaga nas instituições.

Além disso, questões como instituições que não estão vinculadas aos sistemas de educação preocupam, no sentido de que estas estão muito aquém do que se busca na qualidade do atendimento para as crianças de zero a seis anos. Além disso, há o desafio de que haja profissionais qualificados em todas as etapas da Educação Infantil, pois, como declara o documento, ainda há muitos profissionais nas creches com Curso Normal, nível médio de ensino.

Quanto ao Volume 2 do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o mesmo inicia tratando das competências dos sistemas de ensino. Enfatiza que a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2001 determinam tais competências e responsabilidades, as quais são

complementadas por diretrizes e resoluções formuladas pelo Conselho Nacional de Educação. Assim, o Volume 2 deste documento irá caracterizar parâmetros que serão usados como referência nas instituições de ensino de Educação Infantil, atribuindo que cada instância da federação seja responsável pela gestão, respeitando a legislação vigente, definindo papéis, competências e como será o apoio financeiro, administrativo e pedagógico que cada uma irá desenvolver.

Dessa forma, o documento vai especificar o que compete a cada nível, cabendo ao federal, especificamente ao MEC, definir e implementar a Política de Educação Infantil, tendo esta o dever de

- articular-se com secretarias estaduais e municipais, órgãos, organismos, organizações, áreas, programas, poderes Legislativo e Judiciário para propiciar uma gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais;
- participar com o Conselho Nacional de Educação (CNE) da elaboração de pareceres, normas e regulamentações que visem ao cumprimento da legislação e considerem as necessidades identificadas na área;
- estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área;
- divulgá-la por meio de distribuição de documento impresso e disponibilizá-la na Internet;
- responsabilizar-se juntamente com os sistemas de ensino pela qualidade da Educação Infantil;
- garantir o cuidado e a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade e a promoção da qualidade nas instituições de Educação Infantil em âmbito nacional. (BRASIL, 2006c, p. 14)

Ao Conselho Nacional de Educação cabe a assessoria ao MEC: informando os problemas relacionados à Educação Infantil; aperfeiçoar os sistemas de ensino; emitir pareceres, quando solicitados pelo MEC, sobre assuntos relacionados à Educação Infantil, assim como a aplicabilidade da legislação referente ao nível; manter a relação com os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal; analisar e emitir pareceres sobre resultados de cursos de formação para professores da Educação Infantil, assim como examinar possíveis problemas da Educação Infantil, enviando sugestões para solucioná-los; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC e colaborar na organização do PNE, acompanhando sua execução.

Em nível estadual e do Distrito Federal, cabe às secretarias de educação: definir e executar a política estadual para a Educação Infantil, sendo esta articulada à legislação vigente; determinar diretrizes, metas, objetivos, estratégias para este nível de ensino; ampliar, conjuntamente com os sistemas municipais de educação, o atendimento das crianças de zero a seis anos, tendo como objetivo atingir a demanda estadual; garantir o cuidado e educação qualificada no

atendimento das crianças de zero a seis anos em âmbito estadual; incluir a Educação Infantil no Plano Estadual de Educação, disponibilizando profissionais, apoio técnico e financeiro, desenvolvendo metodologias que colaborem com estudos referentes ao nível; credenciem, autorizem e supervisionem instituições de Educação Infantil incorporadas ao sistema estadual de ensino.

No que se refere ao nível municipal, é dever da secretaria municipal de educação definir e implementar a política municipal para a Educação Infantil, a qual deverá estar em consonância à legislação, tanto estadual como federal, além de

- articular-se com o Ministério da Educação, secretarias estaduais, órgãos, organismos, organizações, áreas, programas, poderes Legislativo e Judiciário para propiciar uma gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais;
- estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área no que se refere à organização, ao financiamento e à gestão do sistema educacional como um todo, à garantia das vagas demandadas pela população, à formação dos profissionais, ao credenciamento das instituições de Educação Infantil única e exclusivamente para o cuidado e a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade;
- divulgá-la por meio de distribuição de documento impresso e disponibilizá-la na Internet;
- articular-se com organizações representativas da sociedade civil: sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, visando ao desenvolvimento e à progressiva consistência do campo da Educação Infantil;
- ampliar progressivamente o atendimento às crianças de 0 até 6 anos de idade para atingir toda a demanda em âmbito municipal;
- responsabilizar-se pela qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil em âmbito municipal;
- articular-se aos outros níveis (fundamental, médio e superior) e às modalidades de ensino (jovens e adultos, educação especial, educação indígena) do sistema educacional. (BRASIL, 2006c, p. 18-19)

Além dos aspectos apresentados, é dever dos municípios: estabelecer uma Política de Educação Infantil, devendo seguir os aspectos de criar um setor específico de Educação Infantil com profissionais da área; adotar medidas que garantam vagas para todas as crianças de até seis anos de idade no sistema de ensino, de acordo com a demanda da família; apoiar financeiramente e tecnicamente instituições filantrópicas ou conveniadas, comunitárias; realizar estudos de demanda, além de custo/criança atendida; adotar medidas para que crianças que morem ou estejam em lugares de alta vulnerabilidade social tenham vagas garantidas; respeitar o critério de equidade social, no que se refere ao oferecimento de matrículas na Educação Infantil; garantir a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; respeitar a legislação no que diz respeito à idade máxima da educação infantil; garantir a transição referente à

concepção pedagógica entre os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental; não permitir a retenção de crianças na Educação Infantil; realizar programas para a formação continuada e articulada com todos os profissionais do nível; promover a contratação de professores para a rede municipal mediante concurso e com formação exigida na legislação, assim como implementar plano de cargos e salários a estes profissionais; autorizar o credenciamento de Instituições de Educação Infantil mediante as normas e regulamentações aprovadas pelos conselhos municipais de educação; acompanhar e avaliar, do credenciamento ao funcionamento das instituições deste nível, estabelecendo planos e metas para alcançar a qualidade pretendida no sistema municipal de educação; assegurar que todas as instituições de Educação Infantil tenham propostas pedagógicas formuladas e avaliadas, com a participação de toda a comunidade escolar; elaborar padrões de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil; garantir uma gestão democrática, assim como o fornecimento de alimentação; fornecer anualmente e repor “materiais pedagógicos, livros, CDs e brinquedos para as instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006c, p. 22).

Aos conselhos municipais de educação: cabe a fiscalização e a garantia para que a legislação municipal e os pontos elencados acima sejam desenvolvidos; o assessoramento às secretarias de educação no diagnóstico de problemas na Educação Infantil, a fim de promover medidas que assegurem o cuidado e educação de qualidade para crianças de zero a seis anos; emissão de pareceres sobre assuntos da área, quando solicitado pela secretaria de educação ou de iniciativa de seus conselheiros.

Após detalhar as competências de cada instância federativa, o documento propõe a discussão sobre a caracterização das instituições de Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil funciona em creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil como também em salas anexas a escolas de Ensino Fundamental que atendem crianças de 0 até 6 anos de idade. Todas as instituições de Educação Infantil localizadas em um município, sejam públicas ou privadas, compõem, juntamente com as instituições de Ensino Fundamental e Médio, mantidas pelo poder público, e os órgãos de educação, o sistema de ensino correspondente (municipal ou estadual). (BRASIL, 2006c, p. 27)

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil destinam-se ao atendimento de crianças de zero a seis anos, podendo essas crianças serem matriculadas ao longo do ano, desde que haja vaga disponível. Enfatiza ainda que “matricular ou não uma criança de 0 até 6 anos na instituição de Educação Infantil

é um ato de livre vontade das mães e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças” (BRASIL, 2006c, p. 28).

Ao apresentar tais organizações, o documento parte para a discussão dos parâmetros de qualidade para a Educação Infantil. Tais parâmetros serão a referência para a problematização e utilização dos sistemas de ensino, os quais configuram-se como padrões para que as instituições de Educação Infantil tenham qualidade almejada.

No que se refere às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil:

1 As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam princípios éticos, políticos e estéticos.

2 As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

3 As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade.

4 As propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem.

5 As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais

6 As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais. (BRASIL, 2006c, p. 31-34)

Estes pontos garantem que sejam desenvolvidos, nas instituições de Educação Infantil, aspectos relacionados à vida cotidiana das crianças, onde seus conhecimentos serão ampliados, a partir das interações com outras crianças e adultos diferentes de suas famílias, desenvolvendo novas vivências com o viés pedagógico garantido. Assegura que a família é parte importante no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, tendo na relação instituição/família o reconhecimento de uma relação de parceria, onde a família irá subsidiar a estada da criança, informando aos profissionais envolvidos as particularidades dessa criança, facilitando assim o trabalho pedagógico.

Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil, o documento aponta como a permanência das crianças deve acontecer nas instituições:

7 As instituições de Educação Infantil funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família.

7.1 O funcionamento em período parcial implica o recebimento das crianças por no mínimo quatro horas por dia.

7.2 O funcionamento em período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia.

7.3 Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações anteriores.

7.4 As instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento.

7.5 O calendário letivo não precisa ater-se ao da escola de Ensino Fundamental, mas respeitar os dias de descanso semanal e os feriados nacionais, bem como garantir o período anual de férias para crianças e funcionários. (BRASIL, 2006c, p. 34-35)

Ao estabelecer tais critérios, é importante ressaltar que cada instituição terá a sua forma de organizar a permanência da criança, desde que esteja contemplada em sua proposta pedagógica e respeitando o período máximo de permanência da criança na instituição. Além disso, ao mencionar o calendário letivo, destaca que a criança necessita da interação com a família. Nesse sentido, os períodos de férias e recessos devem ser assegurados para que elas se sintam pertencentes também ao grupo familiar, assim como possa compartilhar outros modos de vivência, fora da instituição.

Abordando ainda a configuração de gestão nas instituições de Educação Infantil, o documento traça como parâmetros de qualidade a forma dos grupos de crianças constituídos.

8 A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição.

8.1 Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.).

8.2 A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças.

8.3 As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença.

8.4 A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

8.5 A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam. (BRASIL, 2006c, p. 35-36)

Essa organização é determinada a partir do desenvolvimento de cada criança, de como a criança conseguirá interagir com os outros. No entanto, essa separação das crianças pode deixar de existir em alguns momentos de interações, como nos de alimentação, de brincadeiras livre e/ou com intenções pedagógicas para compartilhar saberes.

Constatam-se ainda, no que dá alusão à organização da gestão das instituições de Educação Infantil, que os profissionais que exercem cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral são os responsáveis pela entidade, os quais deverão possuir formação mínima em nível médio, modalidade Normal e, preferencialmente em nível superior, curso de Pedagogia. Estes profissionais exercem papel fundamental nas instituições, pois são o elo entre o restante dos profissionais com as famílias e comunidade, possuindo a responsabilidade de gerir e zelar pela qualidade junto às crianças que frequentam a instituição.

Aos professores e professoras que compõem a equipe da instituição de Educação Infantil compete a atuação com as crianças de forma que suas ações possuam intenções pedagógicas, contemplando os cuidados necessários para com as crianças. Além disso, é dever desses profissionais possibilitar inúmeras vivências, descobrindo situações novas e encorajando as crianças, a fim de que elas construam sua autonomia de acordo com o estágio de seu desenvolvimento.

Estes profissionais possuem papel fundamental no desenvolvimento das crianças, dando o documento uma atenção maior àqueles que trabalham diretamente com os bebês, orientando e até mesmo dando dicas de como proceder no trabalho. Nesse sentido, o documento enfatiza que, para atuar nas instituições de Educação Infantil, é necessário que todo profissional tenha a formação adequada para desempenhar suas funções, não estando estabelecida nenhuma ressalva referente a este aspecto.

Por fim, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil traz aspectos relativos à infraestrutura de suas instituições, indo além da organização arquitetônica; o documento contempla formas de como os profissionais poderão conceber os ambientes, potencializando as produções das crianças como um todo.

Ao analisar os dois volumes do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, percebe-se que há uma forte preocupação do

MEC e de seus colaboradores em organizar as ações da Educação Infantil, a partir dos avanços obtidos pela legislação. Ao apresentar, de forma detalhada, como as instituições devem se estruturar, garante que não haja interpretações errôneas do documento, assegurando assim como os gestores deverão proceder.

3.6 Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA de 2007

Em 15 de março de 2007, foi apresentado, pelo governo federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o qual objetivou que a educação do país tomasse novos rumos e alcançasse níveis maiores de qualidade. O referido documento foi constituído a partir de vários programas, que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, contemplando a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

O PDE foi criado para enfrentar a estrutura desigual de oportunidades educacionais do país, apostando na união entre as dimensões educacionais e territoriais, defendendo assim a continuidade dos níveis, etapas e modalidades, superando a fragmentação da educação. A proposta do PDE, segundo consta no próprio documento, é superar essas falhas e, para tanto, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que financia as ações de todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme o PDE, com o reconhecimento das creches e pré-escolas como Educação Básica, o FUNDEB teve um aumento de investimento de cerca de R\$ 5 bilhões ao ano.

Assim, o PDE não só reconhece a Educação Infantil como o primeiro nível da Educação Básica como também propõe financiamentos e incentivos aos municípios para que a oferta amplie. Dentre outros programas, o PDE lança o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, a partir da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, tendo como principal objetivo a redução das disparidades de acesso e possibilitar o mínimo de qualidade em escolas da rede básica de ensino, ajustando-as segundo as condições legais de ensino-aprendizagem. Sua prioridade é a construção ou revitalização de escolas de Educação Infantil e o

investimento em acessibilidade, potencializando adequações necessárias para que os portadores com necessidades especiais tenham as mesmas oportunidades que qualquer cidadão. A proposta do Proinfância é incentivar os municípios a ampliarem a oferta para crianças de zero a cinco anos, pretendendo diminuir a demanda de crianças, garantindo uma estrutura que proporcionará um melhor desenvolvimento das propostas curriculares para as infâncias.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), conforme mencionado anteriormente, foi criado a partir da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo como principal necessidade reduzir as disparidades de acesso e possibilitar o mínimo de qualidade em escolas da rede básica de ensino, ajustando-as seguindo as condições legais de ensino-aprendizagem, cabendo à União o auxílio financeiro para que tais demandas sejam efetivadas.

Esta Resolução foi criada como um suplemento da Resolução nº 19, de 13 de abril de 2006. Na Resolução de 2006, constam os procedimentos que os municípios e o Distrito Federal necessitariam desenvolver para serem contemplados com a assistência financeira. Para tanto, documentos como projeto de arquitetura básico, documento com detalhes dos procedimentos da obra como infraestrutura, instalações especiais exigidas, observações gerais assim como especificações técnicas dos materiais que seriam empregados como textura, forma, qualidade, cor, peso, resistência os quais seriam utilizados na composição total da obra, além da documentação do terreno, onde o mesmo deveria ser de posse do município que estava requerendo a obra. Ainda, era necessário apresentar o orçamento detalhado da obra, o cronograma financeiro, a fim de se ter um maior controle sobre as obras executadas.

O diferencial entre as duas Resoluções é que a primeira, de abril de 2006, aprovaria projetos de ampliação, pequenos reparos, reforma e equipamentos para escolas públicas de educação básica. Já a Resolução de 2007, especifica a ajuda financeira para creches e escolas públicas de Educação Infantil, destinando-se assim para cobrir investimentos na construção, reforma, equipamentos e mobiliários para estas instituições de ensino das redes públicas municipais e do Distrito Federal.

Art. 3º A assistência financeira será processada mediante solicitação do Distrito Federal e municípios de acordo com a esfera administrativa que a escola pleiteada pertence ou pertencerá, por meio de projetos de infraestrutura das redes públicas escolares e de equipamento e mobiliário, elaborados sob a forma de plano de trabalho.

Parágrafo Único - O atendimento com assistência financeira condiciona-se a:

I. observância dos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil;

II. no caso de construção, concordância do proponente em adotar o projeto executivo disponibilizado pelo FNDE.

III. aprovação de Plano de Trabalho, cuja análise técnica ficará a cargo, exclusivamente, da Diretoria de Programas e Projetos Educacionais – DIRPE/FNDE.

IV. no caso de construção ou reforma, apresentação de documentos que comprovem a propriedade do terreno, conforme definido na Instrução Normativa nº 01/97, da Secretaria do Tesouro Nacional. (Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007)

Nesse sentido, nasce o Proinfância, cuja prioridade é a construção ou revitalização de escolas de Educação Infantil e o investimento em acessibilidade, potencializando adequações necessárias para que os indivíduos com necessidades especiais tenham as mesmas oportunidades que qualquer cidadão; para tanto, as orientações da Norma NBR 9050, da ABNT, devem ser seguidas. O programa tem como parceiro direto o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o qual é responsável pela divulgação do mesmo, avaliação dos projetos dos municípios interessados e aprovação quando os mesmos estiverem de acordo com o solicitado. É o FNDE que destinará a verba para a execução das obras, fiscalizando se as mesmas estão seguindo os projetos aprovados. Cabe à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC dar o apoio às secretarias de educação nas ações pedagógicas que serão desenvolvidas nessas escolas.

Segundo o FNDE, os municípios interessados em participar do Proinfância deverão apresentar a proposta de ação, contemplando qual a realidade social que será atendida, informando a necessidade das localidades beneficiadas e os dados do terreno onde a escola será construída. Além disso, apresenta, de forma detalhada, todos os passos que os municípios devem seguir, indo desde as dimensões das áreas destinadas até a pretensão do número de crianças que estão dispostos a atender.

De acordo com o Anexo I, da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, os critérios para classificar os municípios a serem contemplados pelo Proinfância foram estabelecidos a partir de três premissas, quanto aos aspectos populacionais, educacionais e de vulnerabilidade social.

As prioridades de atendimento foram definidas de forma a potencializar o efeito das demais ações previstas no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

Na construção deste modelo de classificação, foram consideradas três dimensões:

- a. Populacional: prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa e com maior concentração de população urbana;
- b. Educacional: prioridade aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior;
- c. Vulnerabilidade social: prioridade aos municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento da educação infantil. (Anexo I da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007)

Tais aspectos foram elencados, conforme indica o Anexo I, a fim de potencializar os efeitos das outras ações previstas pelo PDE, tendo como prioridade a situação de vulnerabilidade social mais alta, passando pela populacional e posteriormente a situação educacional mais alta.

A Resolução nº 6 traz ainda um segundo Anexo, no qual consta um Manual de Orientações Técnicas, explicando detalhadamente os procedimentos que deverão ser seguidos pelos municípios a fim de serem contemplados pelo Proinfância. O documento deixa claro que tal projeto destina-se na construção de novas escolas para a faixa etária de quatro meses a cinco anos, ou para a revitalização de escolas que estão ofertando vagas de forma precária.

A política do Proinfância traz como pré-requisitos, para a liberação do convênio junto ao FNDE: a comprovação de que o município encontra-se dentro do limite total de despesa com pessoal e um termo de compromisso que estabelece os prazos para a abertura de processo de autorização para o funcionamento das escolas junto ao Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação; definição do quadro de recursos humanos para as unidades do Proinfância; os critérios de matrículas que seriam utilizados e a elaboração das propostas pedagógicas dessas instituições.

O Manual de Orientações Técnicas do Proinfância traz outros pré-requisitos para que os municípios sejam contemplados pelo programa, como a questão da demanda embasada por dados oficiais (IBGE, Censo Escolar, DATASUS, entre outros), os quais demonstram a necessidade de criação de mais escolas. Ainda são requisitos: a utilização dos dados do projeto executivo padrão do Proinfância; disponibilidade do terreno previamente selecionado e vistoriado pelo FNDE; infraestrutura mínima necessária ao funcionamento da escola como água, luz,

esgotamento sanitário; todos os documentos legais exigidos pelo programa, entre outros trâmites que envolvem a documentação/liberação exigida pelo programa.

Consta ainda, no Anexo II, da Resolução nº 6, que os valores ligados à execução do projeto referentes a aquisição de terreno, limpeza, terraplanagem, drenagens fluviais, rede de abastecimento de água, energia elétrica e rede de esgoto ligada à rede pública são de responsabilidade dos municípios que propuseram o convênio. Ainda são de responsabilidade dos municípios o muro de fechamento do terreno, as calçadas de acesso aos blocos, paisagismo e qualquer item que for acrescentado ao projeto das unidades ofertadas pelo Proinfância.

No que se refere à reforma das escolas, o Anexo II enfatiza que é necessária a comprovação da mesma mediante fotos do local, além do valor estimado para a mesma não ultrapassar os 25% do valor do imóvel. Este imóvel deve: ser da esfera administrativa dos municípios que estão requerendo o convênio; atender os trâmites legais do programa; ter o atendimento a partir dos critérios de acessibilidade definidos pela Lei 10.098/2000.

Quanto ao mobiliário, o Proinfância faz a aquisição do mesmo a fim de se obter um padrão de qualidade também nessas unidades reformadas mediante o interesse do município em adotar as especificações técnicas do FNDE, sendo que a ajuda financeira não ultrapassará 5% do valor do imóvel de referência.

No que se refere às escolas construídas a partir do Proinfância, o Manual de Informações técnicas define que as mesmas utilizarão o projeto padrão do programa e seguirão as mesmas normas de documentação e liberação de terreno que as unidades reformadas. O município que aderir ao programa escolherá qual será o tipo de escola que irão construir, pois cada escola é projetada para atender um número determinado de crianças.

Os projetos das escolas a serem construídas receberam o nome de “projeto B” e “projeto C”. As escolas referentes ao projeto B correspondem ao atendimento de 120 crianças em período integral, ou 240 crianças com o atendimento de um turno só; já as escolas que correspondem ao projeto C têm capacidade para atender em período integral até 60 crianças, ou 120 crianças divididas nos dois turnos. Essas escolas são destinadas a atender crianças entre a faixa etária de zero a cinco anos, sendo que não é permitido excluir as salas destinadas às creches; basta o município escolher qual o tipo de escola que pretende construir na localidade escolhida. Para a execução dos projetos, o documento assinala que

é necessário que os mesmos sigam as normas de qualidade para escolas de Educação Infantil.

Obras de qualidade não são, necessariamente, luxuosas e caras, mas aquelas que atendam às expectativas do cliente e às necessidades do usuário. No PROINFÂNCIA, o foco é o aluno e tudo que se relaciona a ele torna-se prioridade. Portanto, é recomendável que as intervenções tenham qualidade, para que se possa garantir um fator de melhoria às obras das edificações escolares nos municípios atendidos. (Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007)

O Manual de Informações Técnicas contempla ainda como as unidades, reformadas ou construídas, caracterizar-se-ão quanto aos aspectos de qualidade no que se refere aos materiais utilizados. Nesse sentido, expõe os padrões de piso, forros, encanamentos, estruturas de coberturas, telhados, esquadrias, ferragens, revestimentos, cerâmicas entre outros itens que compõem o projeto de obra das unidades.

Quanto ao mobiliário das escolas novas, estes serão atribuídos a partir de recursos financeiros do projeto executivo do Proinfância, disponibilizado pelo FNDE, a fim de obter um padrão de qualidade técnica a essas escolas.

Com a Resolução nº 38, de 29 de dezembro de 2010, é anunciado quais serão os primeiros municípios contemplados com as unidades do Proinfância, configurando que as cidades escolhidas não estão apenas nas capitais e na região metropolitana, pois muitas cidades do interior estão dentre as selecionadas.

Com a Resolução nº 13, de 21 de março de 2011, foram estabelecidos os critérios de financiamento para a construção das obras do Proinfância. Nela consta que os valores serão repassados para uma conta específica do Proinfância pelo FNDE aos municípios que tiverem seus projetos aprovados.

A referida Resolução elenca as responsabilidades de cada instância, que farão parte do programa, para a execução do Proinfância.

Art. 4º. São agentes do Programa:

I. o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), a quem cabe executar as transferências financeiras do Programa;

II. a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), a quem cabe prestar assistência técnica às ações pedagógicas a serem implementadas pelos municípios, estados e pelo Distrito Federal no âmbito do Programa;

III. municípios, estados e Distrito Federal, responsáveis por aplicar os recursos financeiros transferidos no âmbito do PAC 2 exclusivamente na construção de unidades de educação infantil – Proinfância e quadras esportivas escolares cobertas. (Resolução nº 13, de 21 de março de 2011)

O FNDE/MEC é responsável: pela divulgação dos projetos e a emissão dos termos dos convênios junto aos municípios; pelo repasse das verbas do Programa

e fiscalização da execução das obras e recursos financeiros; pela análise da prestação de contas realizada pelos conveniados. A SEB/MEC dará assistência técnica e pedagógica a serem implementadas pelos municípios contemplados. E cabe aos municípios que se inscreverem no programa: executar os recursos financeiros transferidos pelo Proinfância exclusivamente para a execução das obras, desenvolvendo o projeto de acordo com as normas do convênio; nomear profissionais capacitados da área da Engenharia Civil ou Arquitetura para executar a obra; responsabilizar-se pela adequação dos terrenos conforme indica as normas do Proinfância e ainda se, caso o dinheiro do recurso repassado não for suficiente, de que a obra será concluída e entregue à comunidade com recursos próprios; realizar o preenchimento do Módulo de Monitoramento de Obras do SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação), a fim de notificar como está o andamento das obras; realizar, por meio de licitações, contratações necessárias para a execução das obras; atualizar a escrituração contábil específica de todos os atos e fatos relativos à execução das obras para a fiscalização, acompanhamento e avaliação dos resultados, tendo como referência o Termo de Compromisso Pactuado; facilitar as ações do FNDE quanto à fiscalização e supervisão do convênio e obras; apresentar ao FNDE/MEC ou a qualquer representante do Proinfância documentos originais ou cópias autenticadas sobre a prestação de contas; sempre que solicitado, prestar qualquer tipo de esclarecimento referente ao programa junto ao FNDE/MEC e SEB/MEC.

Quanto ao projeto a ser construído, este deverá seguir o padrão estipulado pelo FNDE, o qual visa à qualidade de um espaço onde crianças de zero a cinco anos possam desenvolver-se de forma plena. Para tanto, os recursos transferidos, a fim de que as obras sejam executadas, serão realizados em duas parcelas: a primeira, com a Assinatura do Termo de Compromisso (Anexo I, da Resolução nº 13, de 21 de março de 2011); e a segunda, após a comprovação da execução física da obra, de acordo com o percentual de execução informados pelas vistorias técnicas das obras, a partir do Módulo de Monitoramento de Obras do SIMEC.

As obras deverão ser entregues, segundo o Termo de Compromisso pactuado, dentro do prazo de 548 dias após a liberação da primeira parcela. Ao término da obra, será necessário lavrar um termo de aceitação definitiva da obra pelo município.

Havendo qualquer irregularidade ou falta da prestação de contas no prazo estabelecido pelo convênio, o MEC/FNDE dará 30 (trinta) dias para que ocorram a apresentação dos documentos, caso tais documentos não forem apresentados, será realizada a Tomada de Contas Especial em desfavor do gestor faltoso. Em caso de irregularidades, será dado o mesmo prazo para a regularização ou devolução de recursos impugnados, dependendo do caso.

A prestação de contas dos municípios, não sendo aprovada ou faltando algum item, deverá ser apresentada as devidas justificativas, com a devida documentação, comprovando-as junto ao FNDE/MEC. Caso não forem aceitas tais justificativas, o gestor será o responsável pelo dano aos recursos financeiros repassados, quando se tratar de omissão de prestação de contas.

Ao longo do ano de 2011, houve outras Resoluções referentes ao Proinfância, as quais complementavam as existentes, dando ênfase em como os recursos financeiros seriam depositados nas contas abertas pelos municípios conveniados. Além disso, há duas resoluções informando mais municípios que, contemplados com unidades do programa, onde a cidade do Rio Grande aparece no Anexo I, da Resolução nº 11, de 11 de março de 2011, sendo contemplada com 8 unidades.

É na Resolução nº 29, de 27 de julho de 2012, que o FNDE/MEC menciona a transferência de recursos financeiros aos municípios, a fim de contribuir para a ampliação e melhoria do atendimento das creches. Assim, tal Resolução acrescenta a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil ao atendimento em creches, com crianças de zero a quarenta e oito meses, cujas famílias ganhem o benefício da Bolsa Família, de acordo com o art. 4º da Medida Provisória nº 570, de 14 de maio de 2012, sendo necessário informar as matrículas, cadastrando as crianças ao SIMEC.

A Resolução contempla ainda que os recursos financeiros possam ser utilizados em despesas referentes à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Infantil, assim como a aquisição de bens para a garantia do cuidado integral e segurança alimentar e nutricional das crianças, a fim de certificar o acesso e a permanência das mesmas na Educação Infantil.

Segundo os dados do Portal FNDE, entre os anos 2007 e 2008, o Proinfância teve o investimento de 1.021 escolas. No ano de 2009 tinha como meta a construção de 500 escolas de Educação Infantil; no entanto, firmou

convênios para a construção de 700 unidades, além de repassar recursos para a compra de mobiliário e equipamentos para as escolas. O referido Portal anuncia ainda que, no ano de 2010, houve 628 convênios para a construção de escolas de Educação Infantil, tendo a transferência de recursos para mobiliar e equipar 299 unidades.

A partir de 2011, conforme os dados do FNDE, insere-se no Programa de Aceleração do crescimento (PAC2), prevendo a construção de mais 6 mil unidades de creches e pré-escolas em todo o Brasil. Até outubro de 2012, salienta o FNDE, 1600 municípios foram beneficiados e 3.019 unidades selecionadas, representando R\$ 3.418.390.633,30 de investimentos. Além disso, divulga que até março de 2013 foram concluídas ou estão em fase de conclusão 1.195 escolas de Educação Infantil, tendo a estimativa de, ao longo de 2013, investir em mais de 1,5 mil creches/escolas de Educação Infantil.

Ao observar tais estimativas, percebe-se que o Proinfância é um programa que surge para efetivar o que é sustentado na legislação brasileira no que corresponde ao acesso das crianças de zero a cinco anos. No entanto, mesmo com todo o investimento disponibilizado, a demanda continua grande, pelo fato de a Educação Infantil estar à margem do sistema educacional, mesmo reconhecida por lei como primeira etapa da Educação Básica.

É importante ressaltar, que este programa está sendo implementado não só para atingir as metas estabelecidas pelo PNE e PDE, mas também para comportar o que a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estabelece. Tendo as crianças de quatro anos o direito à educação obrigatória pública e gratuita, os municípios terão de acelerar seus investimentos para que esta lei seja contemplada, recorrendo à União para a pareceria necessária para considerar tal demanda. Para tanto, é necessário um olhar atento para que as vagas que correspondem às crianças de zero a três anos sejam destinadas a esta faixa etária e não reduzidas para que a demanda da Emenda Constitucional 59/09 seja atendida.

3.7 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009, Plano Nacional de Educação PNE 2011/2020 e a Reescrita da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 2013

No ano de 2009, a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro, foram fixadas as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais foram aprimoradas a partir de pesquisas e pela opinião dos profissionais envolvidos com a infância. Nesse documento, mais completo que o anterior, em sua apresentação, consta que a Educação Infantil trabalha com crianças de zero a três anos, junto às creches, e com crianças de quatro a cinco anos, na pré-escola. Cabe destacar que as crianças que completarem seis anos até o início do ano letivo, a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, serão matriculadas no Ensino Fundamental; já a pré-escola deverá atender crianças de quatro a cinco anos e 11 meses.

Assim como aconteceu com o RCNEI, o MEC distribuiu inúmeras publicações desse documento nas escolas, para que as mesmas pudessem, junto aos seus profissionais, dialogar para que as propostas de cada instituição estivessem adequadas a ele. Conforme descrito no próprio documento, essa proposta foi apresentada e discutida com todos os envolvidos com a educação desde 2008, pois com o apoio de várias universidades do país, colaboração dos grupos de pesquisas, entidades não governamentais, sindicatos, movimentos sociais, além de audiências e debates, foram sendo estabelecidas as normas que o regem e compõem.

Nele há diretrizes, desde a elaboração das matrículas e sua faixa etária, a jornada de estada das crianças nas instituições, os objetivos, como também uma proposta pedagógica pautada na função social, política e pedagógica. O diferencial desse documento é que ele orienta como as propostas educacionais de cada instituição de Educação Infantil precisam ser organizadas, apontando os assuntos que não podem deixar de ser trabalhados, como: a diversidade, o respeito e a interação das crianças com as diferentes culturas; os materiais, os tempos e os espaços que contribuirão no desenvolvimento das crianças; o currículo e as propostas para serem trabalhadas com crianças indígenas e do campo; o reconhecimento da formação continuada aos profissionais da Educação Infantil durante a jornada de trabalho. Além disso, traz os modos de avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental, que deve ser pautada na continuidade do trabalho realizado na Educação Infantil, não antecipando os conteúdos. Ainda é estabelecida a função sociopolítica a que a Educação Infantil se propõe, garantindo assim que se cumpram, de forma plena, os direitos das crianças.

Contudo, essas diretrizes ainda estão sendo apresentadas nas escolas e nos municípios, não havendo ainda resultados referentes aos pontos a que se propõem.

No ano de 2010, mediante o Projeto de Lei (PL) 8035/2010, foi aprovado o Plano Nacional de Educação referente ao decênio 2011/2020, tendo como referência a Educação Infantil, uma meta e nove estratégias, as quais se destacam:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Estratégias:

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

1.2) Manter e aprofundar o programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas. (PL nº 8035/2010)

Por ser uma política recente e tendo dez anos para ser desenvolvida, ainda não foi constado nenhum aspecto no que diz respeito ao cumprimento das metas a que se propõe.

Como a educação encontra-se em constante movimento, as leis que a regem necessitam passar por reformulações, a fim de atender as demandas sociais que lhes são apresentadas. Nesse sentido, a LDB passou por uma reescrita recentemente. No que se refere à Educação Infantil, a fim de contemplar as mudanças que a Lei nº 11.114 trouxe, em função de que as crianças que completam seis anos até março deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental, foi promulgada a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual redefine que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída

e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Lei 12.796/13)

Nesse sentido, a LDB, já com as alterações em sua escrita, dispõe de como o currículo irá ser redigido, assim como deve ser sua organização.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Lei 12.796/13)

A LDB, ao fixar que a Educação Infantil faz parte de um “sistema de ensino”, propõe o afastamento das concepções assistencialistas que até então permaneciam nas instituições. Além disso, propõe como serão desenvolvidas as ações nas instituições infantis.

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.

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.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Lei 12.796/13)

Para tanto, faz-se necessário ter uma equipe pedagógica atuando para que o trabalho seja pautado no cuidado e educação. Nesse sentido, a LDB estipula, em seu Art. 61, que a formação dos profissionais que atuarão com as crianças na Educação Infantil possuam diplomas na área de educação (graduação, mestrado e doutorado), Curso Normal ou Pedagogia.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e

orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Lei 12.796/13)

Considerando a formação dos profissionais com diplomas na área de educação, Curso Normal ou Pedagogia, a LDB propõe que não são atendentes de saúde ou cuidadoras que irão tratar com as crianças nas instituições, mas sim profissionais qualificados, com a discussão sobre infância e educação. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil voltam-se, em tese, para o desenvolvimento das habilidades das crianças, fazendo com que os cuidados com o corpo e a higiene componham as ações educativas.

Para finalizar este capítulo, é necessário dizer que, ao retomar os pontos principais da legislação da Educação Infantil, percebe-se que o movimento pelo reconhecimento dos direitos das crianças é recente. Isto acarreta que, por mais que o campo das políticas públicas tenham tido avanços, ainda é necessário que essa legislação seja fortalecida nas instituições de Educação Infantil.

O reconhecimento de que as crianças de zero a cinco anos são sujeitos históricos, de direitos, deveres e produtores de cultura só acontece após a escrita da LDB de 1996, ou seja, nesses 15 anos, mesmo tendo inúmeras conquistas através dos movimentos sociais, faz-se necessário que os profissionais da área da infância tenham clareza de seus direitos e deveres nas instituições de Educação Infantil. Além disso, mesmo com as políticas vigentes, ainda há práticas voltadas para o assistencialismo em creches, vagas insuficientes para as crianças de quatro a cinco anos, além de profissionais atuantes nas instituições sem a devida formação, conforme indica a lei.

É neste contexto de muitos desafios que se encerra esta escrita, que não faz somente um detalhamento do que foi promulgado a partir da legislação dos governos, mas reafirma que os direitos das crianças – reconhecidos por lei – sejam de fato executados nas práticas das escolas de Educação Infantil, para que assim a educação das crianças pequenas seja um conjunto de práticas vivenciadas atreladas à possibilidade de ampliação dos conhecimentos sobre o mundo e sobre si próprios. Este capítulo serve como base para compreender os desdobramentos que as políticas educacionais para a Educação Infantil sofreram no país, assim como facilitar a compreensão das questões apresentadas no

capítulo seguinte, que dizem respeito à postura que o município do Rio Grande tem frente à Educação Infantil municipal.

É de suma importância ressaltar que este capítulo trata não só da legislação deste nível, mas também das falhas que se tem no processo de efetivação da mesma. Devido a estas questões, auxiliou para que as categorias emergentes que serão abordadas a seguir fossem percebidas, possibilitando a fundamentação teórica das mesmas.

4. A Educação Infantil no município do Rio Grande

Neste capítulo, serão abordados os principais temas que emergiram a partir das entrevistas realizadas com os gestores atuais do município do Rio Grande, Secretário de Educação, Prof. André Lemes da Silva e a Superintendente Pedagógica, Prof^a Roberta Brodt, no que se refere aos aspectos sobre a demanda da Educação Infantil, a situação atual das escolas de Educação Infantil no município do Rio Grande e os procedimentos realizados para que o município fosse contemplado com o Proinfância, assim como os desdobramentos deste programa no mesmo.

4.1 Demanda da Educação Infantil no município do Rio Grande

Neste item, será analisada a situação atual da Educação Infantil na cidade do Rio Grande, onde serão expostos não só os números correspondentes a déficits, mas o entendimento do contexto em que se encontra a Educação Infantil e a infância no município. Além disso, serão apresentados alguns dados conhecidos referentes à Educação Infantil no município do Rio Grande, a fim de contextualizar um grande déficit histórico, pois os investimentos neste nível de ensino são muito pequenos e assim cabe traçar uma caracterização dos dados levantados por pesquisas referentes à demanda que há muito tempo está presente.

No ano de 1998, as integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Educação da Infância - NEPE/FURG, Mota e Albuquerque (1998) desenvolveram uma pesquisa intitulada “Caracterização da Educação Infantil no município do Rio Grande/RS”, a qual consistia em apresentar a situação da Educação Infantil no município do Rio Grande, incluindo a demanda existente no município. A pesquisa coordenada também pelas professoras Débora Sayão e Ana Cristina Coll foi dividida em três partes: coleta de dados, caracterização da situação das crianças das instituições e profissionais e, por fim, o estudo sobre a demanda do município do Rio Grande. Obteve-se o acesso até a segunda parte da pesquisa, onde foi revelada: a alta demanda de crianças fora da escola nos bairros periféricos da cidade; carência de políticas públicas para a Educação Infantil no município; crianças soltas nas ruas com grande risco de vulnerabilidade social; forte desigualdade racial, onde as crianças negras eram maioria fora da escola; mães desempregadas por não terem onde deixar seus filhos. As questões levantadas

pela pesquisa são preocupantes, pois esta situação pode ser revelada até os dias de hoje e o mais alarmante é o fato de que, até o ano em que houve o levantamento de dados, 1998, não existiam escolas de Educação Infantil públicas no município do Rio Grande que atendessem crianças de zero a seis anos, onde as crianças que frequentavam essas instituições estavam matriculadas em escolas particulares ou filantrópicas. Como conclusão, as pesquisadoras apontam um forte desrespeito à Constituição Federal de 1988, pois mesmo com as intensas lutas das mulheres trabalhadoras em assegurar seus direitos, não possuíam escolas de Educação Infantil para matricular seus filhos.

No ano de 2010 foi apresentado, pelo IBGE, o Censo Demográfico sobre educação no município do Rio Grande, o qual faz um recorte de como estaria a situação da educação no município. Serão apresentados os dados referentes às crianças de zero a cinco anos, as quais correspondem ao atendimento da Educação Infantil.

Quanto à população de crianças moradoras no município do Rio Grande que estão na faixa etária de zero a cinco anos, a pesquisa do IBGE aponta um total de 14.678 crianças.

QUADRO 1

População de crianças de acordo com a faixa etária

População	Crianças
Crianças entre zero a três anos	9.654
Crianças de quatro anos	2.448
Crianças de cinco anos	2.576

Dentre elas, a maioria das crianças corresponde à faixa etária de zero a três anos, estando matriculadas em creches públicas 644 crianças, e 862 crianças matriculadas em creches particulares, configurando que apenas 1.506 crianças frequentam a escola de Educação Infantil no município do Rio Grande, nesta faixa etária. No que se refere às crianças de quatro a cinco anos, 2.783 crianças frequentam a Educação Infantil pública e 960 crianças na rede particular, constituindo um total de 3.743 crianças atendidas.

QUADRO 2

O número de crianças, de acordo com a idade, que estão matriculadas em escolas de Educação Infantil no município do Rio Grande

População	Crianças
Crianças de zero a três anos na escola	1.550
Crianças de quatro anos na escola	1.004
Crianças de cinco anos na escola	1.903

Conforme a amostra do IBGE, no ano de 2010, havia 10.007 crianças fora das instituições de Educação Infantil no município do Rio Grande, dessas, 146 crianças já frequentaram a escola, mas, por motivos não informados, não estão mais matriculadas e 9.861 crianças nunca frequentaram escolas de Educação Infantil.

QUADRO 3

Crianças que já freqüentaram, evadiram e que nunca freqüentaram a Educação Infantil

População	Crianças
Crianças de quatro anos que já frequentaram a escola, mas não frequentam mais	122
Crianças de cinco anos q já frequentaram mas não frequentam mais	24
Crianças entre zero a três anos que nunca frequentaram a escola	7.889
Crianças com quatro anos que nunca frequentaram a escola	1.323
Crianças com quatro anos que nunca frequentaram a escola	649

Para que o município aderisse ao Proinfância, foi organizado um estudo de demanda nas localidades que receberiam as unidades do referido programa. Nestes estudos, foram utilizados os dados do Censo de 2000, constando que a população do Rio Grande correspondia a 196 mil habitantes, havendo 19.414 crianças com idades entre zero e cinco anos no município.

QUADRO 4

Crianças residentes em cada bairro selecionado para receber uma unidade do Proinfância

Região do município do Rio Grande	Número de crianças
Distrito do Povo Novo	436
5º Distrito Vila da Quinta	869
Taim	177
Ilha dos Marinheiros	103
Demais áreas do município	17.829

Conforme o referido estudo, o município do Rio Grande caracteriza-se por 42 bairros e apenas 8 possuem escolas de Educação Infantil, onde afirmam que estas são insuficientes para cobrir a demanda existente no município. Ainda apresenta que a SMED coordena 64 escolas municipais, sendo 11 de atendimento exclusivo em Educação Infantil e 30 escolas de Ensino Fundamental; destas, uma atende crianças de zero a cinco anos e as demais atendem crianças de quatro e cinco anos. Além disso, traz dados do Censo escolar de 2009, o qual indica o atendimento de 212 crianças na faixa etária de zero a três anos e 2.506 crianças de quatro a cinco anos, sendo atendidas nas escolas públicas de Educação Infantil, estando fora da escola, conforme estimativa do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), 16.117 crianças.

O estudo de demanda apresentado ao FNDE é meramente informativo, pois traz apenas números de pesquisas passadas, a fim de comprovar a baixa oferta em Educação Infantil, sem o aprofundamento dessas questões. Encerra apresentando os números, através de um cálculo aproximado, referente à quantidade de crianças que moram ao redor das localidades escolhidas para receber as unidades do Proinfância.

QUADRO 5

Crianças residentes nas localidades que receberão unidades do Proinfância

Localidade/Bairros	Total de crianças	Até 11 meses	Um ano	Dois anos	Três anos	Quatro anos	Cinco anos
Santa Rosa	732	106	128	132	130	127	109
América	572	90	92	97	90	101	102
Humaitá	732	106	128	132	130	127	109
Vila da Quinta	705	104	124	113	125	117	122
Povo Novo	705	104	124	113	125	117	122
Bolaxa	226	38	34	39	38	37	39
Cassino	582	104	107	95	104	112	60

O estudo destaca ainda que algumas crianças dos bairros acima são atendidas em Instituições de Educação Infantil (EMEI) ou de Ensino Fundamental (EMEF) que estão próximas às áreas que moram ou na região urbana, finalizando com número estimativo da demanda reprimida de cada local, justificando assim a implementação de uma unidade do Proinfância em cada bairro escolhido.

QUADRO 6

Crianças atendidas nas instituições existentes nas localidades escolhidas para as unidades do Proinfância, indicando também a demanda reprimida

Localidade/Bairros	Atendidas em EMEI e EMEF próxima	Atendidas em EMEF próxima	Demanda reprimida
Santa Rosa	80	-	652
América	-	95	477
Humaitá	80	-	652
Vila da Quinta	166	-	539
Povo Novo	-	166	539
Bolaxa	-	27	225
Cassino	212	-	370

É importante destacar que as crianças que recebem este atendimento nas EMEFs são aquelas que estão na faixa etária de quatro e cinco anos, pois em todo o município há uma EMEF que atende crianças de zero a cinco anos e outra que contempla o atendimento a partir dos dois anos.

Após traçar um panorama geral da situação da Educação Infantil no município do Rio Grande ao longo dos anos, cabe retomar o que a legislação brasileira estabelece como sendo fundamental para este nível de ensino. Assim, a CF de 1988, em seu artigo 205, define que a educação é direito de todos e dever do Estado e das famílias, sendo incentivada a ponto de potencializar o desenvolvimento das pessoas, exercendo assim a qualificação para o trabalho e a cidadania; e em seu artigo 208, estabelece que é dever do Estado prover o atendimento gratuito em creches e pré-escolas. A LDB, além de reconhecer estes pontos como fundamentais, estabelece que é dever dos municípios oferecer a Educação Infantil, correspondendo às faixas etárias de zero a cinco anos, reconhecendo que é a primeira etapa da Educação Básica, tornando-se obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Além disso, a LDB institui que é dever da União a organização de um Plano Nacional de Educação (PNE) que elenca diretrizes a serem alcançadas por 10 anos.

No decênio correspondente aos anos de 2001 a 2011, o PNE define como meta a ampliação da Educação Infantil, onde os municípios deveriam atender, em período de cinco anos, 30% da população de até três anos e 60% da população correspondente à faixa etária de quatro e cinco anos, estando atingido, no final da década, a oferta de 50% das crianças de zero a 3 anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos.

Conforme indica a Superintendente Pedagógica, Prof^a Roberta Brodt, o município atualmente atende a 5,3% da população de zero a três anos e a 60% da população correspondente à faixa etária de quatro e cinco anos. Dessa forma, para atingir a meta do PNE, o município deverá ter um grande investimento, pois as escolas que estão em processo de construção não darão conta deste déficit tão alto, que foi se configurando ao longo de anos sem investimento.

[...] em Rio Grande, a antiga gestão tinha como meta, atingir 50% do atendimento de 0 a 3 anos. A antiga gestão atingiu 5,3%! Isso é tratar as crianças com invisibilidade... Tinha como meta atender 80% de 4 e 5 anos, atendeu 60,1%. Ainda está muito aquém do que a contento, porque a meta era 80%, mas 60,1% é uma diferença muito grande em relação a 5,3%. (fala da Superintendente Pedagógica da SMED)

Já o Secretário de Educação, Prof. André Lemes, reafirma o alto déficit mencionado pela Superintendente Pedagógica e ainda acrescenta que, desde a LDB de 1996, já anunciava que era necessário investir na oferta da Educação Infantil, informando que a prefeitura foi notificada pelo TCE-RS, no ano de 2009, que estava aquém da oferta e que deveriam cumprir com a legislação.

Nós temos que chegar a 50%. Nós temos que crescer 45% em três anos e meio que temos pela frente nesse processo. Nós vamos ter que muito mais professores trabalhando na rede municipal. É um crescimento de 500%. É muito o crescimento. É muito mais que 500%, é muito crescimento... Então nós temos uma tarefa bastante dura aí para dar conta, porque é simples. O município não fez a tarefa de casa no tempo que teve. A nossa LDB é de 96. Então, desde 96 todo o gestor público tem consciência do que deveria ter sido feito no seu município. Desde 1996 a Educação Infantil passa a ser atribuição do município e, infelizmente, de lá para cá, os investimentos foram muito poucos ou muito morosos. Mais aceleradamente, em 2009, o Tribunal de Contas do Estado convocou as prefeituras, para que as prefeituras cumprissem o marco legal e lá se passaram mais quatro anos e o marco legal não foi cumprido. Nós estamos em 397º lugar apontados pelo Tribunal de Contas como o atendimento à Educação Infantil; e a gente considera esses dados absurdos. À medida de que não houve qualquer investimento na Educação Infantil nos últimos anos no município. (fala do Secretário de Educação)

Os dois gestores enfatizam nas entrevistas realizadas que, além dessas 9 unidades já destinadas pelo Proinfância, é necessário encaminhar novas propostas para que assim se consiga atingir a meta do PNE, já que a demanda é altíssima e todas as localidades da cidade necessitam de instituições de Educação Infantil. No entanto, nem a própria gestão sabe ao certo onde está localizada a maior falta de escolas de Educação Infantil, por não haver pesquisas recentes que elencam tais informações. A Superintendente Pedagógica enfatiza que agora o NEPE é um parceiro da gestão atual e está fazendo o levantamento dos dados

acerca da demanda no município do Rio Grande, pesquisa solicitada pela Promotoria da Infância e da Juventude do município. O que a Secretaria de Município da Educação possui é um número de crianças que estão em listas de espera de vagas nas escolas da rede, mas somente daquelas em que as famílias foram à escola requerer a vaga, estando de fora aquelas crianças que estão em casa ou em creches domiciliares.

O que ficou explícito é o fato que não houve um estudo detalhado, onde elencassem os bairros que mais necessitariam deste atendimento para a construção das unidades do Proinfância. Além disso, a Superintendente Pedagógica da SMED afirma que, ao longo de no mínimo 16 anos, o tempo em que a gestão passada ficou à frente do município, não havia parcerias com universidades a fim de se obter um olhar técnico, que mostrasse os principais impasses e dificuldades que a Educação Infantil estava sofrendo.

Percebe-se nas entrevistas que os dois gestores estão preocupados com a situação da Educação Infantil no município de Rio Grande, porém fica claro que há uma grande preocupação com a pressão que o MEC e o TCE-RS estão estabelecendo para que as metas do PNE sejam atingidas. Diante disso, questiona-se como os gestores vão conduzir e enfrentar a seguinte situação: A preocupação com a demanda no município do Rio Grande em atingir as metas e ao mesmo tempo oportunizar escolas de qualidade para as crianças de zero a cinco anos?

A Educação Infantil, ao longo dos anos, foi sendo um campo de muitas lutas para ser reconhecida como Educação Básica, descaracterizando o viés assistencialista que tanto assolou as instituições. Nesse sentido, leis, planos e diretrizes foram construídos a fim de organizar o que é desenvolvido nas instituições de ensino infantil, potencializando um trabalho pedagógico atrelado ao cuidado.

Nesse sentido, a oferta de vagas em escolas de Educação Infantil é direito das crianças, está estabelecida na Constituição Federal, lei máxima do país, e Rio Grande está muito aquém do que se propõe como qualidade na Educação Infantil, pois além de possuir poucas escolas que atendem crianças de zero a cinco anos, percebe-se, de maneira geral, que as que existem ainda necessitam de melhorias. Ou seja, conforme os próprios relatos dos gestores, estão necessitando de revitalização em seus espaços internos e externos, além de brinquedos e jogos

para que o trabalho seja desenvolvido, considerando-se os critérios de infraestrutura do documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006, o qual defende que os ambientes favoreçam o fazer pedagógico, tendo salas amplas, diversidade de brinquedos que despertem os interesses, sensibilidades e curiosidades das crianças.

A situação mais crítica está em relação ao atendimento às crianças de zero a três anos, onde os percentuais de atendimento são quase mínimos e os investimentos são poucos. Nesse sentido, a Superintendente Pedagógica enfatiza que há uma invisibilidade no que se refere aos direitos da infância no município, principalmente na faixa etária de zero a três anos.

Acredita-se que este fato possa estar vinculado à questão de que as crianças de quatro a cinco anos são atendidas em EMEFs e esta etapa da Educação Infantil, a pré-escola, estar ainda vinculada à concepção de preparo das crianças para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, cabe reforçar que a Educação Infantil não possui o caráter preparatório, mas sim é uma etapa importante no desenvolvimento das crianças, pois ao proporcionar vivências diferentes das existentes na família, potencializa a aquisição de novos conhecimentos através das inúmeras descobertas no cotidiano escolar, contemplando assim o desenvolvimento integral, estabelecido tanto na LDB como nas DCNEI¹⁵.

As DCNEI, baseadas no artigo 22¹⁶ da LDB, afirmam que as instituições de Educação Infantil são espaços que irão acolher e inserir as crianças para proporcionar conhecimentos básicos de cidadania e o respeito às diferentes culturas. Além disso, a luta pela redução das desigualdades sociais e a promoção pelo bem comum também são destacados pelas DCNEI, apontando que a falta de acesso e as desigualdades na qualidade da educação proporcionada pelas escolas de Educação Infantil acabam sendo violações constitucionais, reforçando assim as desigualdades socioeconômicas. Assim, a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, conforme as DCNEI, é assegurar que o poder público zele e cumpra as legislações que regem a Educação Infantil, fazendo com

¹⁵ Cabe ressaltar que as DCNEI utilizadas para a análise das categorias emergentes deste estudo são aquelas publicadas no ano de 2009, tendo em vista que é a principal legislação da Educação Infantil vigente.

¹⁶ Artigo 22 - A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Lei 9.394/96)

que as instituições para este nível garantam um atendimento pautado em espaços de ações educativas e coletivas. Dessa forma, enfatiza que

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (PARECER CNE/CEB nº: 20/2009, p. 05-06)

Assim, acredita-se que o TEASS também defende que a educação é direito de todos e que esta deve estar pautada nos princípios críticos e inovadores, a fim de promover a transformação social. Além disso, traça em seu plano de ação que é necessário estimular posturas individuais e coletivas que revisem permanentemente como as políticas institucionais estão sendo desenvolvidas, para que não haja distorções entre o que é dito com o que é feito.

Para tanto, torna-se necessário que a educação e a Educação Ambiental possibilitem que as pessoas tenham um olhar crítico sobre seus contextos, para que assim possam desenvolver atitudes éticas, a fim de lutar por seus direitos. Nesse sentido, Loureiro (2012) argumenta que a Educação Ambiental deve voltar-se para a formação humana e não estagnar nos aspectos comportamentais, sendo que estes também devem estar contemplados, simultaneamente, em seus propósitos. Assim, promove o desencadeamento de um processo contínuo de reflexões sobre as condições de vida de cada sujeito, onde necessitariam seguir os seguintes aspectos:

- a participação ativa das pessoas e grupos na melhoria do ambiente;
- a autonomia dos grupos sociais na construção de alternativas sustentáveis;
- o amplo direito à informação como condição para a tomada de decisão;

- a mudança de atitudes;
- a aquisição de habilidades específicas;
- a problematização da realidade ambiental. (LOUREIRO, 2012, p. 84)

Acredita-se, com tais aspectos, e sinalizando sobre a situação atual da demanda por falta de vagas nas instituições de Educação Infantil, que as pessoas percebem que podem exigir por este atendimento, exercendo assim a sua voz enquanto cidadão de direitos. Para tanto, é necessário criar processos participativos que possibilitem a superação dessas relações de poder que limitam as vozes dos sujeitos.

O que significa dizer que não só a participação é fundamental, mas que a participação popular é determinante, posto que a construção de processos em que os grupos expropriados e discriminados adquiram centralidade é a condição para que as contradições e os conflitos da sociedade sejam explicitados, enfrentados e superados pelo protagonismo daqueles que portam materialmente o que é distinto do poder hegemônico, portanto, a alternativa concretamente possível. (LOUREIRO, 2012, p. 86)

4.2 O contexto da Educação Infantil no município do Rio Grande

Este tópico apresentará a situação atual das escolas de Educação Infantil na cidade do Rio Grande, caracterizando a parte física como também a proposta pedagógica que o município apresenta para este nível de ensino. Além disso, problematizará encaminhamentos que o município possui e que acabam ferindo a qualidade defendida na legislação da Educação Infantil.

Para dar embasamento a esta análise, será utilizado o documento intitulado Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, publicado pelo MEC, no ano de 2006. Este documento traz contribuições para que os espaços destinados à prática da Educação Infantil sejam pensados para potencializar as diversas interações com o meio e os adultos ao redor, assim como serem espaços brincáveis, onde sua exploração seja organizada pelo profissional responsável, no caso o professor, problematizando ainda que os espaços devem ser construídos com materiais de qualidade e, principalmente, zelar pela segurança das crianças.

Ainda como embasamento, destaca-se o documento, também elaborado pelo MEC no ano de 2006, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o qual enfatiza que é necessário levar em conta as diversidades culturais dos contextos, estabelecendo maior controle para a avaliação no que se refere à

qualidade na Educação Infantil. Problematisa ainda requisitos para o desenvolvimento de propostas na Educação Infantil para que seja promovida a igualdade de oportunidade educacional, a fim de potencializar o desenvolvimento das crianças; para tanto estabelece critérios para a organização das instituições de Educação Infantil.

As escolas de Educação Infantil do município do Rio Grande, se levada em conta a pesquisa do NEPE sobre a demanda rio-grandina apresentada neste capítulo, são todas construídas posteriormente ao ano de 1998. Entende-se com isso, que são relativamente novas e que suas estruturas deveriam estar adequadas para uma proposta educativa, onde o viés principal é o acesso das crianças com segurança e a qualidade nos espaços para potencializar interações pedagógicas.

No entanto, o que se observa através dos relatos dos gestores nas entrevistas realizadas, são estruturas que não foram pensadas para o respeito das infâncias, pois não possuem banheiros dentro das salas, as salas não possuem um padrão, sendo algumas muito pequenas para as crianças brincarem confortavelmente. Assim, enfatiza a Superintendente Pedagógica da SMED, é necessário fazer uma revisão desses espaços nas escolas, pois não foram projetadas para desenvolver um trabalho pedagógico, caracterizando-se em puxadinhos construídos, a fim de ampliar os espaços.

Em muitas escolas, os espaços de brincar são puxadinhos! O que nós vemos, na realidade de Rio Grande, são escolas construídas como puxadinhos, “Ah, aqui tem um espaço embaixo de uma escada! Ah, dá pra ser um espaço de brincar...” e a gente sabe que isso é desrespeitoso com a infância e é desrespeitoso com o trabalho de qualidade que as professoras possam fazer. (fala da Superintendente Pedagógica da SMED)

No entanto, há escolas que estão recebendo melhorias, pois conforme enfatiza o Secretário de Educação, estão sendo construídas novas salas, mais amplas, com banheiros dentro das salas, janelas mais baixas, a fim de facilitar e potencializar a autonomia das crianças. Estas ampliações estão ocorrendo em algumas escolas; não foi dito ao certo em quantas, mas acabam por limitar os espaços externos existentes para as brincadeiras, conforme indica o Prof. André Lemes.

Eu acabei de vir de uma EMEI nossa, a EMEI Lyons, que é muito próxima de onde está sendo construído um Proinfância e a escola está com uma pequena ampliação: são duas salas, mas vão ser as duas melhores salas da escola, porque já vão estar no padrão da infância, as janelas baixas, a sala ampla, o banheiro junto com a sala, o chuveiro.

Então isso faz diferença no atendimento da criança. Nós temos problemas em muitas escolas nossas de Educação Infantil, porque elas não têm padrão de sala, tem uma sala de 30 m², outras com 40 m² outras com 15 m²; varia o atendimento das crianças de acordo com o espaço. Com a ampliação, ela ficou totalmente estrangulada. Significa que as crianças não terão área de pátio para fazer, reorganizando a pracinha e os brinquedos da pracinha dessa escola. O pátio/área livre é zero! (fala do Secretário de Educação)

Assim, percebe-se que os padrões de infraestrutura estabelecidos pelo documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil do MEC, de 2006, não foram incorporados nessas construções, levando em conta que a área de pátio no entorno das escolas é escassa. Desta forma, este problema se mantém, já que não há espaço físico para ser regulamentada a partir das normas pensadas e exigidas pelo governo federal, a fim de resguardar os direitos das crianças. O Secretário de Educação enfatiza ainda que não há como estabelecer um padrão nas escolas de Educação Infantil como as que as unidades do Proinfância terão, devido aos terrenos estarem, praticamente todos, utilizados pelas construções já existentes.

Além de possuírem pouco espaço, as escolas de Educação Infantil do município foram construídas em um padrão “L” ou “U”, como indica o Secretário de Educação em entrevista realizada, o que dificulta um reaproveitamento dos terrenos, na tentativa de adequação aos padrões indicados pelo MEC. Estas construções possuem as áreas de acesso todas externas, o que também é uma realidade nas unidades do Proinfância, ocorrendo que praticamente todas estejam reivindicando áreas cobertas para que as crianças estejam abrigadas do frio e da chuva, tão frequentes na cidade, nos momentos em que estejam brincando nas áreas externas das escolas.

Contemplando ainda as estruturas das escolas de Educação Infantil já existentes na cidade do Rio Grande, o que chama a atenção nas entrevistas realizadas é o sucateamento das praças. Conforme relatado pela Superintendente Pedagógica, todas as praças das escolas precisam de manutenção, pois possuem brinquedos quebrados, enferrujados, que oferecem perigo para as crianças. Além disso, alerta que nenhuma escola possui brinquedos adaptados para as crianças de zero a três anos, o que torna isso ainda mais desrespeitoso, pois as crianças pequenas não podem participar desses momentos recreativos, ou participando torna-se ainda mais arriscado para a integridade física delas.

Assim, o desrespeito com a infância não está apenas na pouca oferta de vagas para as crianças, mas também na precária organização municipal para receber as crianças nas instituições. Está estabelecido por lei que as instituições devem possuir espaços externos e internos de interação, adaptados a cada faixa etária das crianças, além de potencializar as diversas relações do meio com as crianças. Percebe-se, com isso, que as escolas estão muito aquém de contemplarem o padrão estabelecido pelo MEC, pois além de possuírem espaços internos, muitas vezes pequenos ou sem uma organização que favoreça o trabalho pedagógico, os espaços externos podem causar riscos à saúde das crianças, assim como não proporcionar momentos lúdicos para todas as faixas etárias correspondentes à Educação Infantil.

Cabe destacar que não só as EMElS encontram-se com irregularidades, mas também as EMEFs que possuem turmas de pré-escola, conforme indicam as atas do Conselho Municipal de Educação¹⁷ (CME). No ano de 2011, foi lavrado, em Ata nº 12, que o CME não poderia exigir das escolas de Educação Infantil particulares que tivessem salas multifuncionais, pois nem todas as EMElS possuem tal espaço. Ora, se esta sala consta na legislação da Educação Infantil, que é importante à proposta pedagógica deste nível, é necessário que o CME exija, tanto das municipais como das particulares, a realização da mesma, pois assim as escolas terão qualidade na promoção de ambientes instigantes para as crianças.

Além disso, a presidente do CME expôs sua preocupação, Ata nº 18/11, no que diz respeito à regularização das EMEFs que possuem Educação Infantil, pois os regimentos foram aprovados para o Ensino Fundamental, onde as turmas de Educação Infantil não estão devidamente autorizadas. Não constava o nome das escolas que estão em situação irregular, mas acredita-se que é de forma geral, pois foi pedido às EMEFs que organizassem um regimento separado para a Educação Infantil. No ano de 2012, Ata nº 09, discutiu-se que as EMEFs, que possuem turmas de Educação Infantil do município, não necessitariam entrar com os processos de autorização de funcionamento como as escolas particulares, mas sim com uma proposta que se assemelhasse a elas, pois não podem ser levadas em conta a estrutura física dos prédios municipais. Esse argumento se dá devido

¹⁷ Através de um dos Conselheiros do Conselho Municipal de Educação do Rio Grande (CME), teve-se acesso às atas das reuniões do ano de 2009 a 2012.

ao município possuir professores efetivos, ficando a vistoria de condições materiais para ser realizada nessas escolas. No que diz respeito aos espaços destinados à Educação Infantil, a Resolução nº 31/11, do CME, estabelece:

Artigo 13 – Os ambientes destinados à Educação Infantil, a serem construídos ou adaptados, devem dispor, no mínimo, de:

I – sala para atividades administrativas pedagógicas;

II – salas destinadas a atividades para cada faixa etária, com área mínima de 1,20m² (um metro e vinte quadrado) por criança, com ventilação e iluminação natural e artificial, em boas condições de habitabilidade, mobiliada e equipada de acordo com o número de crianças;

III – a Instituição deve contar com sala para atividades múltiplas, com iluminação natural e artificial, mobiliário e equipamentos adequados à faixa etária, com área mínima de 1,20m² (um metro e vinte quadrado) por criança referente ao grupo atendido;

IV – dependências específicas e adequadas para o preparo da alimentação e para a realização das refeições das crianças, dotadas dos equipamentos e utensílios necessários respeitando as normas da Vigilância Sanitária;

V – sanitários individuais, próprios para as crianças, e na proporção de 1 (um) para cada 20 (vinte), com local para higiene oral, preferencialmente situado junto às salas de atividades infantis, com ventilação e iluminação natural e artificial, não devendo as portas conterem chaves e trincos;

VI – sanitários em número suficiente e próprio para os adultos que atuam junto às crianças, providos de vestiário com chuveiro;

VII- local para atividades ao ar livre, com os seguintes requisitos por turno: a) dimensões que assegurem, no mínimo, 3m² (três metros quadrados) por aluno; b) equipamentos lúdicos adequados à faixa etária das crianças; c) espaços livres para brinquedos, jogos e outras atividades curriculares; d) as paredes que circundam a área livre devem ser revestidas com material que não ofereça risco à integridade física da criança, e com, no mínimo, 1,5 m (um metro e meio) de altura.

Parágrafo Primeiro - As dependências acima citadas devem ser pavimentadas (exceto as áreas livres) com pisos que ofereçam segurança e fácil limpeza e terem as paredes revestidas com material liso e lavável, no mínimo, até 1,5 (um e meio) m de altura.

Parágrafo Segundo - Quando a Instituição adotar o regime de tempo integral, deve existir, também, local interno para repouso, com berços e/ou colchonetes revestidos de material liso e impermeável. (RESOLUÇÃO nº 31/11)

Aqui cabe sinalizar que muitas EMEFs, mesmo possuindo uma turma de Educação Infantil, disponibilizam espaços inadequados ao que as legislações propõem, acarretando muitas vezes em salas sem banheiro para as crianças, com pouco espaço para oportunizar brincadeiras ou atividades exploratórias com as crianças. Dessa forma, se as EMEFs estão irregulares, faz-se necessário que o órgão fiscalizador faça a exigência de estar enquadrada na legislação, independente de sua mantenedora.

Nesse caso, as DCNEI contemplam que é dever do Estado o cumprimento do direito da criança pelo atendimento integral, garantindo a qualidade das ações educativas, devendo oferecer, nas instituições de Educação Infantil, espaços limpos e seguros a fim de garantir a saúde das crianças, sendo acolhedores, desafiadores, proporcionando a exploração, descobertas e interações com outras crianças e com as professoras. Para tanto, estes espaços físicos devem garantir conservação adequada, acessibilidade, estética, luminosidade, segurança e dimensões de acordo com os grupos que estarão utilizando-os, assegurando diversas atividades, ficando claro que as escolas que ofertam a Educação Infantil no município do Rio Grande estão muito aquém de contemplar esta determinação.

No que se refere ao quadro de profissionais que atuam nas escolas municipais, o Secretário da Educação enfatiza em sua entrevista que há um grande número de profissionais terceirizados. Nas escolas, os únicos profissionais concursados pela prefeitura são as professoras, secretários de escola e bibliotecários, o restante são todos funcionários contratados por empresas que prestam serviços ao município.

Hoje, o único cargo que tem é de professor na educação pública municipal, 11 bibliotecários e 20 e poucos secretários de escolas. Os demais são todos funcionários terceirizados: as merendeiras, faxineiras, zeladoria, manutenção, tudo é terceirizado. Então nós não temos um corpo técnico de servidores de escolas. Nosso corpo forte é de professores, esse sim. (fala do Prof. André Lemes)

Nas escolas de Educação Infantil, além das professoras, secretários de escola, merendeiras e profissionais de serviços gerais, compõem o quadro de profissionais terceirizados as atendentes e monitoras pedagógicas; as primeiras auxiliam o trabalho das professoras com os bebês e crianças de até dois anos e as segundas, acompanham crianças inclusas nos sistema regular de ensino. Conforme a LDB, apenas profissionais com formação em Curso Normal ou Pedagogia podem atuar em escolas de Educação Infantil. No caso das atendentes e monitoras, elas não possuem formação e estão dentro da sala de aula, auxiliando as professoras, caracterizando assim mais um desrespeito com os direitos das crianças. Além disso, a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, do ano de 2006, estabelece que devam ser extintos os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, que exerçam funções docentes, mesmo que concursados, pois apenas o profissional com formação pode estar com as crianças em sala de aula.

Ao ser questionada sobre essa questão, a Superintendente Pedagógica enfatiza que esta é uma política da gestão passada e que o intento da gestão atual é permanecer com estes cargos até o final deste ano, pois possuem um contrato firmado, mas que para o próximo ano farão concursos para que haja duas professoras atuantes nas salas de aula que necessitarem, conforme estabelece o regramento do Conselho Municipal, nas escolas de Educação Infantil, estas com a formação exigida por lei. Foi constatado, através da Ata nº 15/10, do CME, que muitas escolas, não só as municipais, possuem auxiliares; algumas inclusive como professoras titulares das turmas, no caso das escolas de Educação Infantil particulares. A ação do CME caracterizou-se como atuante em apontar as irregularidades das escolas particulares e, através de pareceres, exigirem que a legislação seja cumprida. Nesse sentido, apontam que, através de estudos referentes às normativas, os professores titulares devem possuir curso superior e o auxiliar, curso Normal, em nível médio. Ainda em relação à situação das atendentes, no ano de 2011, o CME destaca, a partir de discussão com as Assessoras Pedagógicas da SMED, que a figura de educadores assistentes não condiz com as normativas do CNE, fixando que devem estar nas salas de Educação Infantil duas professoras com formação, conforme o número de crianças e pede providências para que tal normativa seja cumprida.

No entanto, a Superintendente Pedagógica argumenta que está organizando momentos de formações com estas profissionais, a fim de auxiliarem o trabalho, para que estes não fiquem tão à parte dos processos pedagógicos desenvolvidos pelas professoras.

Mesmo com a proposta de formação continuada, acredita-se que a manutenção dessas profissionais sem formação fere com a luta pelos direitos reconhecidos pela legislação brasileira, no sentido de que houve uma forte mobilização para que a parte assistencial fosse retirada das escolas, permanecendo o viés do cuidado atrelado à educação como função principal na Educação Infantil. A permanência dessas profissionais acaba reforçando que a professora da sala é responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido e que a atendente/monitora irá zelar para que a criança esteja limpa ou conduzi-la aos ambientes externos, tendo uma forte ruptura no trabalho. Conforme o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, publicado pelo MEC, no ano de 2009, o trabalho realizado com as

crianças de zero a três anos deve ser realizado com profissionais da educação, as quais desenvolverão ações baseadas na indissociabilidade do cuidado com a aquisição de conhecimento, produzindo e reproduzindo as culturas dos contextos sociais dos bebês e das crianças de até três anos.

Problematizando ainda a situação atual da Educação Infantil no município do Rio Grande, conforme relatado pelo Secretário de Educação em entrevista, percebe-se que a legislação municipal está estagnada, ou seja, há aproximadamente 14 anos que os documentos referentes à educação e, conseqüentemente, sobre a Educação Infantil, não são revisados.

Conforme as atas do CME, no ano de 2010, membros do referido conselho foram convidados para apreciação do Plano Municipal de Educação junto à Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Plano. Sabe-se que pontos foram discutidos, no entanto, não foi encontrada nenhuma menção de que este documento tenha tido alterações.

Assim, não possuindo uma proposta pedagógica municipal atual, cada instituição organiza suas práticas conforme acreditam ser o mais prudente, seguindo orientações ultrapassadas da Secretaria, o que acaba corroborando para que as ações sejam diferentes em cada escola. Não possuindo uma organização pedagógica fundamentada em concepções pedagógicas consistentes, os fazeres nas escolas são diversos.

Além disso, consta no documento Política de Educação Infantil que os municípios devem estabelecer critérios como a organização das vagas para as crianças de zero a cinco anos, realizar estudos de demanda, entre outros pontos descritos no capítulo Educação Infantil no Brasil: alguns apontamentos sobre a legislação e a política de educação infantil deste estudo. Este documento aponta ainda que é necessário estabelecer planos e metas para a Educação Infantil do município e que estas sejam avaliadas constantemente, tendo critérios embasados nas legislações, a fim de alcançar a qualidade pretendida na rede municipal de ensino.

A política pedagógica, cada escola cria a sua, dentro da sua dinâmica do contexto ao qual está inserido; mas a gente ainda não tem uma diretriz forte no atendimento da infância no nosso município. Esta é uma tarefa que nós temos que correr atrás. Na verdade, o município pactuou com o governo federal no PAR, Plano de Ações Articuladas, que é de onde vem o Proinfância, em 2005, reformular o seu Plano Municipal de Educação e até agora não cumpriu a sua tarefa; e a gente está aqui agora para cumprir. (fala do Secretário de Educação)

Ao reconhecer que a proposta municipal para a educação é ultrapassada, percebe-se o quanto as propostas para a Educação Infantil são dicotômicas e ainda podem ser observadas variadas concepções pedagógicas sendo desenvolvidas. Prova disto é o discurso do Secretário de Educação, ao relatar na entrevista que foi entregue um bom material para as escolas de Educação Infantil e que, ao visitá-las, pergunta às professoras se está a contento o material, estando as professoras satisfeitas com o mesmo.

O referido material é composto basicamente de variados tipos de folhas, tintas, colas, massinha de modelar, giz de cera, lápis de cor, que sim, são importantes para o desenvolvimento de propostas educativas, mas que limitam as professoras a ações pautadas em tarefas do que a exploração de ambientes, vivências desafiadoras, por exemplo. A proposta pedagógica que as DCNEI enfatizam está pautada na descoberta de novas possibilidades, nas brincadeiras dirigidas ou não pelas professoras, nas vivências mediadas por elas e até mesmo com as outras crianças. Para tanto, é fundamental que as escolas tenham variados brinquedos, tanto na sala de aula como em salas multifuncionais, objetos para potencializar atividades corporais, fantasias, fantoches, livros de histórias para todas as faixas etárias, entre outros que, em muitas escolas da rede municipal do Rio Grande, não possuem ou são escassos.

Além, de uma proposta ultrapassada que abre caminhos para que sejam desenvolvidas variadas práticas pedagógicas na Educação Infantil, há um fato de extrema relevância, que se faz necessário relatar, pois mesmo tendo uma grande demanda na Educação Infantil, a gestão passada autorizou uma Escola de Educação Infantil a recusar matrículas de crianças na faixa etária correspondente a este nível para acomodar crianças com idade para frequentar o Ensino Fundamental, transformando uma EMEI em uma EMEF que atende crianças de Educação Infantil.

Na Barra, nós tínhamos uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atendia em torno de 250 crianças. O que foi feito nessa EMEI? Ampliou-se o Ensino Fundamental a tal ponto que a EMEI nega vagas para a Educação Infantil. Ela não é mais EMEI, ela se constituiu Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). (fala da Superintendente Pedagógica)

Conforme relata a Superintendente Pedagógica, essa instituição era uma escola referência no trabalho com a Educação Infantil no município e, por pressão da comunidade em possuir uma EMEF com qualidade, a gestão passada autorizou

o acolhimento de crianças maiores, mesmo tendo uma grande demanda de crianças que poderiam estar matriculadas na Educação Infantil.

Ela tinha um trabalho de excelência como EMEI, um trabalho reconhecido no município, até porque os nossos professores, eles são muito bons e os professores da Educação Infantil, dentro daquilo que a gente tem feito como diagnóstico, são aqueles professores que mais têm buscado a formação continuada. E, no entanto, esse ano, uma turma inteira de Educação Infantil foi negada vaga lá, por quê? Porque se ampliou o atendimento do Ensino Fundamental, porque ali naquela região há uma EMEF do Estado e a comunidade não quer que seus filhos estudem nas escolas do Estado, porque o Estado sucateou suas escolas. E então, para o município atender essa demanda, se desfez de vagas da Educação Infantil.

Então, quer dizer, é um processo de gestão assim que, de certa forma, para nós é considerado enlouquecedor! Porque à medida que a demanda é maior na Educação Infantil, tu retira vagas da Educação Infantil e amplia o atendimento no Ensino Fundamental ao invés de constituir uma parceria com o Estado, no sentido da qualificação da escola de Ensino Fundamental, que é o que estamos buscando hoje, porque as escolas do estado estão em um processo de esvaziamento. (fala da Profª Roberta Brodt) [grifo meu]

Assim, um espaço de Educação Infantil foi perdido e tende a ser extinto, pois, conforme as crianças vão crescendo, mais turmas de Ensino Fundamental sejam criadas e, se não houver obras de ampliação nessa escola, as turmas das crianças pequenas serão retiradas para dar conta dessa nova demanda criada.

O que chama a atenção para esta situação é que, quando a comunidade decide reivindicar seus direitos por uma escola de qualidade para seus filhos, outras crianças perderam os seus direitos de estarem na escola. Não houve nenhuma conquista, pelo contrário; constitui-se com uma situação ainda mais grave, que é a negação de vagas para um grupo que já é, historicamente, marginalizado na educação municipal.

Nesse sentido, o TEASS aborda, em seu Princípio 13, que é necessário promover o diálogo entre os sujeitos e as instituições, potencializando assim o poder das comunidades frente às escolhas/mudanças almejadas. Além disso, afirma que é através de ações coletivas que podem ser constituídos movimentos sustentáveis e democráticos, sendo que estes sigam a lógica social e não das classes dominantes.

A situação acima descrita, infelizmente, remete justamente ao contrário do que o TEASS propõe, pois o movimento popular aconteceu, mas continuou seguindo os interesses dos governantes, pois o propósito não foi a melhoria da oferta da educação ou a ampliação de mais uma escola, mas sim oferecer o que a comunidade estava querendo, sem problematizar prós e contras dessa atitude.

Lima (2011) problematiza tal situação, apontando que há dois tipos de cidadania: aquela que é passiva/conservadora que acaba indo ao encontro dos interesses dos dominantes, remetendo os sujeitos a uma falsa autonomia/liberdade de escolha; e a cidadania transformadora, que busca seus direitos individuais e coletivos.

Tendo como base o referido autor, ao analisar esta situação, entende-se que foi constituído o processo de cidadania passiva, pois foi dado aos sujeitos uma pseudoautonomia para reivindicar seus direitos/anseios, possuindo assim uma participação alienada e ilusória. Nesse sentido, novamente não foram criados movimentos sustentáveis, tendo em vista que não foram respeitadas estratégias democráticas de interação, nem a garantia dos direitos dos envolvidos.

Assim, não está sendo apontado que a comunidade agiu de forma errada, mas sim pelo fato de desconhecerem seus reais direitos, foram ludibriados pelo poder público. Entende-se que somos constituídos através de nossa história social e, se vivemos em situação de alienação, esta se perpetuará, a menos que tenham intervenções conscientizadoras que possam problematizar tais contextos.

Esta é a finalidade do TEASS, o qual tem como premissa a transformação social e humana através da Educação Ambiental, propondo que as comunidades se organizem para planejar e implementar alternativas às políticas públicas vigentes. Para tanto, é necessário, como mencionado anteriormente, conscientizar, a fim de que se percebam enquanto sujeitos que constroem, produzem e reproduzem as culturas.

... se desejamos uma educação ambiental que mude atitudes e comportamentos, e não apenas este último, devemos compreender como são os ambientes de vida, qual a posição social ocupada pelos diferentes grupos e classes, como implicações ambientais disso, para que uma mudança possa ser objetivada. Sem que as condições sejam alteradas ou, pelo menos, problematizadas no processo de adoção de novos comportamentos, é difícil que novas atitudes aconteçam. (LOUREIRO, 2012, p. 86)

Dessa forma, como enfatiza a Superintendente Pedagógica em sua entrevista, não há nenhum argumento lógico para que a postura de criar turmas de Ensino Fundamental em uma EMEI seja entendida, pois a demanda da Educação Infantil está muito acima do que se espera, conforme o PNE. Além disso, as próprias professoras da escola, juntamente com a direção apoiaram para que essa mudança fosse realizada, pois se fossem contrárias não ocorreria tal mudança. Nesse sentido fica o questionamento: Qual era o compromisso com a infância,

tanto das professoras dessa escola como da gestão anterior, se este existia? Como negar vagas para crianças na faixa etária de zero a cinco anos, se a escola foi projetada para esta finalidade? Como a Promotoria da Infância e Juventude, assim como o Ministério Público deixam essa decisão perpetuar-se tendo em vista a pressão do TCE-RS no município para a abertura de vagas na Educação Infantil?

É com um contexto preocupante, com: escolas que necessitam passar por revitalizações, conforme os critérios do MEC; inúmeras crianças fora da escola; ambientes externos como as praças sucateadas; profissionais sem a devida formação, atuando nas escolas em que a Educação Infantil do município do Rio Grande se encontra. No entanto, a gestão atual, após o levantamento dessas questões, possui propostas a fim de melhorar a situação das escolas atuais para equiparar a qualidade com as novas unidades de Educação Infantil que serão entregues às comunidades, conforme o convênio estabelecido junto ao FNDE.

4.3 O Proinfância no município do Rio Grande

Neste item, será abordada a maneira como o município do Rio Grande conduziu o processo licitatório referente ao Proinfância, os impasses que foram surgindo com o desenvolvimento da proposta e as atitudes dos gestores para que estes fossem resolvidos. Nesse sentido, faz-se necessário retomar os principais pontos da política do Proinfância para os municípios aderirem ao programa; assim serão apresentados os critérios de como a proposta deveria ser desenvolvida e como a Prefeitura Municipal do Rio Grande está conduzindo-a.

Para o município aderir ao Proinfância, era preciso encaminhar ao FNDE uma proposta de ação, contemplando informações sobre a demanda das comunidades escolhidas, os terrenos que seriam disponibilizados, com as dimensões das áreas e características de solo, além de informar o tipo de construção que almejaram construir. Com a proposta sendo aprovada pelo FNDE, ficava a cargo das prefeituras a cedência do terreno e a organização inicial que consiste em limpeza, terraplanagem, drenagens fluviais, rede de esgoto, abastecimento de água e energia, paisagismo, calçadas de acesso e fechamento do terreno com muros.

Além disso, é de responsabilidade dos municípios, conforme a política do Proinfância, seguir as normas do convênio, disponibilizar profissionais nas áreas

da Arquitetura e Engenharia Civil para executar as obras, responsabilizar-se pela adequação dos terrenos, informar o FNDE, através do preenchimento do Módulo de Monitoramento de obras do SIMEC, o andamento dos projetos, realizar contratações necessárias para a execução das obras por meio de licitação e facilitar as ações de fiscalização e acompanhamento do FNDE quanto às avaliações dos resultados. Quanto às verbas, estas já estão destinadas aos municípios desde a aprovação do convênio; no entanto, são liberadas apenas com a comprovação do que foi produzido, com dados informados pelos municípios no preenchimento da documentação do SIMEC.

A inserção do município na política do Proinfância aconteceu no ano de 2011, onde foi firmado, junto ao FNDE, a partir da Resolução nº 11, de 11 de março de 2011; assim, o município do Rio Grande ganha a possibilidade de ampliar a oferta na Educação Infantil a partir do convênio. Ao inserir-se no programa, encaminhou a documentação para 12 unidades do Proinfância. Dessas 12 unidades, 3 correspondiam ao projeto tipo C, que atende até 120 crianças em cada unidade e as outras correspondiam ao projeto do tipo B, que contempla o atendimento de até 240 crianças por unidade. No entanto, o convênio foi firmado apenas com 9 unidades do tipo B.

QUADRO 7

Número de unidades do Proinfância que cada localidade escolhida receberá

Localidade escolhida	Número de unidades do Proinfância
Bairro Cassino (Camping e ABC IX)	2
Bairro Bolaxa	1
5º Distrito da Vila da Quinta	2
Distrito do Povo Novo	1
Bairro Humaitá	1
Bairro Santa Rosa	1
Bairro América	1

Segundo a Superintendente Pedagógica da SMED, em entrevista realizada, algumas solicitações correspondiam à melhoria ou ampliação de prédios já existentes.

[...] o Proinfância é um programa para a implementação de escolas novas, de aumento da oferta e da demanda. No entanto, algumas solicitações foram feitas para escolas que já existem, ou seja, quem fez a

solicitação do convênio não tinha qualquer conhecimento sobre a política.
(fala da Superintendente Pedagógica)

Ainda referente à solicitação do convênio, esta foi realizada pela gestão anterior, que teve início no ano de 1996 e encerrou no ano de 2012. Devido a esta questão, não foi possível identificar os motivos pelos quais os bairros foram escolhidos para a construção das unidades do Proinfância. No entanto, a política do Proinfância indica que as unidades devem estar localizadas em comunidades onde há índices altos de crianças na faixa etária de zero a cinco anos fora da escola, em vulnerabilidade social e populacional. Conforme indica a gestora, “por falta de assessoramento técnico, foi simplesmente arrumado um terreno e foi conveniado”. (fala da Superintendente Pedagógica)

No município do Rio Grande, pela baixa oferta de vagas nas escolas de Educação Infantil, qualquer localidade que fosse escolhida teria condições de abarcar uma unidade do Proinfância, pois atenderia as exigências do programa. Percebe-se que os fatores preponderantes para as escolhas, além da demanda explícita, foram a ocupação de terrenos do município que estavam ociosos, acreditando serem esses dois fatos que compuseram a escolha dos locais destinados para as unidades do Proinfância, ou seja, o fator determinante foi a existência do terreno e, após, foi feito o estudo, aliado à demanda existente para ser encaminhado ao FNDE.

... eu não participei da escolha e não sei que critérios, naquele momento, a gestão utilizou para definir onde seriam, até porque tem alguns que eu ainda questiono se seria o melhor projeto no melhor lugar, na melhor área. Mas se nós abrirmos o SIMEC, que é onde estão cadastradas as proposições e em todas elas tem um estudo de demanda e realmente, em Rio Grande, não é muito difícil de tu veres onde que está a demanda, porque em uma cidade que tem 200 mil habitantes e tem apenas quatro creches públicas com atendimento de crianças de zero a três anos, aonde tu fores, tem demanda! Então os locais para onde elas foram destinadas, todos têm demandas. (fala do Secretário de Educação)

Conforme indica o Secretário de Educação, Prof. André Lemes da Silva, em entrevista realizada, os critérios para a escolha dos bairros que receberam as obras das unidades do Proinfância não são claros, mas a maioria destes bairros não possui escolas de Educação Infantil; apenas os bairros Santa Rosa e Cassino já possuem tais instituições e que, mesmo com essa existência, o número de crianças na faixa etária correspondente fora da escola é grande. Ao analisar esta questão, o Secretário levanta o questionamento de que o bairro Parque Marinha, o

mais populoso da cidade, não recebeu nenhuma unidade e o Santa Rosa, que possui duas instituições de Educação Infantil, irá receber mais uma e que é algo que necessitaria de uma atenção maior, pois certamente ali a demanda é menor, em função das duas escolas em funcionamento.

Nesse sentido, fica claro que não houve um estudo detalhado de quais bairros estariam necessitando mais dessas unidades, fazendo com que os critérios para a escolha dos mesmos não vá ao encontro do respeito à cidadania, pois esse processo aconteceu de forma interna, não sendo exposto às comunidades, tirando o direito de escolha e, principalmente, de participação das pessoas envolvidas. Assim, privando o direito de participação das comunidades, eximindo-as de expressarem suas reais necessidades e o direito de escolha, locais que necessitariam mais dessas unidades acabaram ficando à parte do processo.

A participação social pressupõe, para sua concretização e exercício, a cidadania entendida com conquista e reconhecimento de direitos. Participar significa fazer parte e tomar parte, significa influir ativamente na escolha e na construção dos destinos sociais e na solução dos problemas vividos pela comunidade. (LIMA, 2011, p. 141)

Acredita-se então que, havendo a participação das comunidades, com o levantamento dos números de crianças e análise dos impasses vividos em cada localidade de forma real, os moradores dos locais escolhidos onde iriam ser construídas as unidades do Proinfância desenvolveriam o sentimento de que essas instituições são um direito conquistado e não um “presente ofertado” pelo município.

Indo além no processo de obtenção do convênio junto ao FNDE, ao obter a assinatura do contrato, conforme entrevistas realizadas, o município iniciou o processo licitatório para que empreiteiras fossem cadastradas, a fim de executarem as obras. Neste processo, uma empreiteira ficou responsável por 5 unidades e outra por 3, onde o contrato estava previsto que tais empresas dessem conta de tudo o que fosse necessário para o andamento das obras, não prevendo a sublocação de mão de obra. A nona escola ainda não foi licitada, estando para passar por tal processo até o mês de agosto de 2013.

Conforme os entrevistados, as empresas, desde o início, encontraram impasses para executar as obras, pois receberam os terrenos sem o aterramento e os muros no entorno, o que seria dever da prefeitura ofertar, de acordo com as normas do Proinfância, além da questão de esgoto, rede de água e energia elétrica. Além disso, a fiscalização inicial das obras não estava a contento. A

pessoa que fazia essa fiscalização era um professor da SMED, o que acarretou em problemas como, por exemplo, alagamentos, que não terão como serem resolvidos devido à forma como iniciou a construção, o que compromete a estrutura das obras.

Não havia fiscalização nas obras; não havia acompanhamento das obras. Quem fazia o acompanhamento das obras era uma pessoa que não possuía formação, nem em Educação Infantil e nem na questão da engenharia ou da arquitetura das obras, e nós percebemos assim, por exemplo, nós temos escolas que nós fomos aos canteiros de obras e as escolas estão construídas a 80 cm, 50 cm abaixo do nível da rua. Então são obras que já estão fadadas ao alagamento, porque, quando a prefeitura convenia o Proinfância, ela tem que construir uma contrapartida, que é mínima, que é o aterramento e a muragem, e a prefeitura? Não fez nenhuma das duas coisas! Portanto, algumas obras, que não foram pensadas, elas foram simplesmente... A empresa foi colocada ali a construir, solicitou o aterramento, o aterramento não veio e a empresa começou a construir, assim, para poder fazer a medição e solicitar o pagamento da obra. (fala da Superintendente Pedagógica)

Nesse sentido, ficam os questionamentos: Se a verba do FNDE só é liberada mediante a fiscalização e esta deve estar seguindo as regras do Proinfância, como que esta situação, referente à falta de aterramento, muros, redes elétrica e de água, passou despercebida? Como uma empresa fará uma construção, com o porte das unidades do Proinfância, sem o devido aterramento?

Esta parte inicial serve para que o solo seja tratado, a fim de evitar futuros rachamentos ou problemas estruturais de afundamento. Sem esta etapa cumprida, a obra está condenada não só a alagamentos, conforme a Superintendente Pedagógica destaca, mas também necessitará de manutenção permanente em função dessas questões.

No início dos contratos, [as empreiteiras] tiveram dificuldades, porque toda a parte de terraplanagem no terreno, a parte de entrada de luz e água são atribuições do município, nesses contratos do Proinfância; e, segundo as empreiteiras, o município não fez isso, demorou a fazer, as obras começaram sem aterro, no chão mesmo, assim onde estavam, o que, em Rio Grande, os nossos terrenos são muito planos, e os terrenos estão no nível da rua e eles disseram que se amarraram muito por isso. (fala do Secretário de Educação)

Na fala dos gestores nas entrevistas, não foi possível identificar se a falta de aterramento e redes de água e energia elétrica aconteceu em todas os canteiros de obras. No entanto, é uma questão importante, pois a prefeitura não deu o suporte necessário que se comprometeu e as empresas, sabendo da importância desta etapa inicial, não se preocuparam com a qualidade da estrutura

dos prédios, mas sim com o andamento da construção para receber o pagamento desta etapa finalizada.

Além destes problemas iniciais, não foi informado se as construções possuem um planejamento ambiental dos canteiros de obras, podendo assim desencadear problemas ambientais. Este é um ponto importante para a discussão na Educação Ambiental; no entanto, para este trabalho, não se teve acesso nem condições concretas para viabilizar tal problemática, pois para dar conta da questão do planejamento ambiental e dos problemas ambientais, seriam necessárias outras discussões e outros encaminhamentos que não estão presentes na proposta do Proinfância. Assim, ao realizar o estudo sobre a documentação necessária para firmar os convênios junto ao FNDE, não há menção de que os municípios deveriam apresentar os licenciamentos ambientais ou os planejamentos ambientais dos terrenos destinados às construções das unidades do Proinfância.

No que se refere à caracterização dos terrenos, os documentos exigidos para firmar o convênio para a construção das unidades do Proinfância são os de: dominialidade por parte do município; dimensionamento adequado para a instalação do projeto; condições de acesso ao terreno (externo); acessibilidade do local (interno); infraestrutura básica; legislação urbanística vigente; população; entorno (circunvizinhança); disponibilidade de mão de obra e materiais de construção; condicionantes físico-ambientais do local. Além dessa caracterização, é necessário que os municípios encaminhem documentos técnicos, os quais devem conter: mapa de localização do terreno; planta de situação do terreno; declaração de terraplanagem e infraestrutura; estudo de demanda; relatório técnico de vistoria do terreno; planta de locação da edificação; declaração do engenheiro sobre a adequação da fundação; planilha orçamentária (planilha padrão com inclusão dos itens de implantação); cronograma físico-financeiro; memorial descritivo e especificações técnicas dos serviços de implantação.

Nesse sentido, percebe-se uma relevante contradição no que diz respeito ao contrato proposto para firmar os convênios, pois o propósito do FNDE é construir unidades sustentáveis e, tendo este objetivo, a principal premissa seria que todos os aspectos ambientais, desde a escolha dos terrenos, fossem também contemplados, onde o documento sobre o licenciamento ambiental fosse o primeiro a ser pedido. Ao observar a listagem de documentos, não foi constatado

nenhum dando menção aos estudos ambientais, a fim de preservação dos ambientes impactados com as construções, tendo uma caracterização muito superficial de como são os terrenos, podendo haver construções irregulares, como acredita ser o caso da unidade do bairro Bolaxa, que está muito próxima a uma área de preservação ambiental extensa, o Arroio Bolaxa e, além disso, localizada próxima a uma rodovia.

Além da falta de estrutura inicial, onde os materiais necessários não foram disponibilizados, houve um erro de informação da Prefeitura com uma das empreiteiras, pois o local onde seria construída a escola estava errado, ocasionando que a empresa tivesse de parar a construção do alicerce que já estava sendo feito para ir ao local referente à unidade, conforme constava nos documentos oficiais do convênio. O Secretário de Educação em entrevista, não precisou em qual escola ocorreu este fato, mas é algo que sinaliza o despreparo e o modo displicente de como estavam encaminhando os projetos em questão.

Teve uma das obras, que a prefeitura indicou o terreno errado para começar a obra e eles tiveram que abortar a obra lá, com tudo que já tinham feito de alicerce e construir no terreno correto. (fala do Secretário de Educação)

Estes foram os primeiros impasses, pois ao longo do desenvolvimento das obras, conforme relato do Secretário de Educação, percebeu-se que as empresas estariam cometendo arbitrariedades no que se refere à mão de obra, pois estavam contratando outras empresas para desenvolverem a parte elétrica da obra. Nesse sentido, as obras tiveram de ser paradas, para que os contratos fossem alterados e assim, as empreiteiras pudessem aderir a outras empresas para realizar o trabalho que deveria ser feito.

O problema que no processo licitatório aconteceu, é que os contratos não previam que essas empreiteiras sublocassem mão de obra, que elas terceirizassem o serviço para o qual elas foram contratadas. Por exemplo, a empreiteira venceu a licitação, mas a parte de tubulação elétrica quem vem fazer é outra empresa que eles contratam e isso não está previsto no contrato. Isso no ano passado, em outubro, quando a gestão se deu conta de que a empreiteira estava fazendo isso, os obrigou a correrem atrás do prejuízo, porque isso era ilegal, isso implicaria em processo contra o gestor e levou três meses para fazerem a regularização e fazer um adendo aos contratos, permitindo a elaboração desse termo aditivo que autorizou a sublocação de mão de obra. (fala do Secretário de Educação)

Com este impasse, as obras permaneceram paradas e, conseqüentemente, o repasse da verba não ocorreu, pois o mesmo só acontece mediante a medição do que foi construído. Com a falta de pagamento, as empresas não conseguiam cumprir totalmente com suas responsabilidades trabalhistas. Tais circunstâncias,

ao serem percebidas pelos funcionários municipais que fiscalizavam as obras, ocasionaram novamente o veto da verba, pois em uma obra financiada pelo poder público, estes direitos trabalhistas precisam estar assegurados para que a liberação da verba possa acontecer. Nesse contexto, as empresas foram produzindo pouco e, sem produção, não há como o FNDE liberar as verbas.

Quando uma empreiteira chega com uma nota fiscal para pagamento, de 100 mil Reais, por exemplo, nós vamos conferir se aqueles 100 mil Reais que ela está dizendo que tem a receber, se realmente ela tem direito. Então nós verificamos se a obra foi medida de acordo, se o produto colocado foi aquele que estava de acordo, e ainda tem outro senão, como a obra é pública e obra com recurso vinculado ao governo federal, nós fazemos a verificação se a empresa pagou os funcionários, se todos têm a carteira assinada, se teve guias de recolhimento do INSS, do FGTS, se o ponto dos funcionários tinha assiduidade. Então todas essas verificações nós fazemos aqui e o nosso compromisso era colocar mais pessoas para agilizar o processo de caminhada do documento; mas muitas dessas empreitadas chegavam aqui com documentações pendentes, chegava aqui com um documento que dizia que na folha ponto tinham 20 funcionários, mas na guia de recolhimento de INSS e FGTS, de 15; então trancava o processo até tu regularizar esses 20 e depois que ia para pagamento. Então esse era o processo burocrático de trâmite interno aqui e algumas tiveram dificuldades nesse sentido. (fala do Secretário de Educação)

Como indica o Secretário de Educação, as complicações que as próprias empresas criaram, tais como falta dos depósitos trabalhistas, não cumprimento das suas incumbências para estar de acordo com a burocracia do Proinfância, número excessivo de unidades que estavam aptas a construir, acarretaram em mais transtornos para o desenvolvimento da política do Proinfância. Sem o retorno financeiro esperado, quando houve a troca de gestão municipal, no ano de 2013, as empresas decidiram parar com as obras para que pudessem sanar suas dívidas e recalculer o custo das obras.

Segundo as empreiteiras, desde o mês de maio de 2011, os repasses não estavam sendo realizados, ocasionando em dificuldades financeiras de extrema gravidade. Conforme a Superintendente Pedagógica, esta situação é um tanto estranha, pois as empreiteiras resolveram parar e reivindicar seus direitos no momento em que a gestão municipal é trocada, podendo esta situação ter sido provocada por acertos políticos.

Portanto, nós tivemos, no início de janeiro, todas as obras paradas! Todas! Nenhuma obra avançou. Não havia medição, porque os canteiros de obras pararam em decorrência de que os trabalhadores não tinham nem mais o que comer, porque a empresa não repassava recurso, porque não tinha. Algumas empresas declaram que estavam falindo... O que nós não conseguimos entender ainda, e aí a gente pensa que possam ter alguns acordos políticos, embora a gente não saiba exatamente o quê? É, por que uma empresa que não é paga desde maio, só deixa de trabalhar em janeiro, quando muda a gestão? Isso que a

gente não consegue entender. O que há nesse entremeio que a empresa não é paga desde maio, mas segue trabalhando e pára de trabalhar depois? (fala da Superintendente Pedagógica)

As possíveis manobras políticas não foram de fato descobertas, mas tal situação acaba por gerar questionamentos: Será que a gestão passada estava desenvolvendo as obras do Proinfância de forma acelerada e sem a devida fiscalização para fins eleitoreiros? Havia acordos junto com os proprietários das construtoras para que desenvolvessem as obras e se a gestão permanecesse no poder é que as dívidas seriam sanadas?

Para encerrar os impasses financeiros com as construtoras, a gestão atual, após reuniões com os responsáveis pelas empresas, constatou que o pagamento não estava sendo enviado pela Prefeitura desde o mês de maio de 2011. Após tal constatação, foram disponibilizados os pagamentos referentes ao que as empreiteiras produziram, a fim de as empresas repassarem a seus trabalhadores o que lhes devia. A Superintendente Pedagógica e o Secretário de Educação enfatizam que o município teve de desembolsar uma quantia que não estava prevista, explicando que tudo o que houver de irregular no desenvolvimento do Proinfância, quem deve se responsabilizar é o município.

Então o compromisso que nós assumimos foi agilizar o processo de pagamento, porque um pagamento lá, quando o engenheiro fez a medição de quanto foi à produção, até o dinheiro cair na conta do empresário, levava de 30 a 40 dias. O compromisso que nós assumimos com essas empreiteiras é: Nós vamos fazer com que esse tempo caia rapidamente para que a empresa não fique no prejuízo. (fala do Secretário de Educação)

Nesse sentido, no final do mês de janeiro, início do mês de fevereiro, como indicam os entrevistados, foram repassados às empresas os valores referentes ao que foi produzido, incluindo o período que estava em atraso. Sanando as dívidas, a gestão municipal atual acreditava que as obras retomariam, pois as empresas entraram com processo para estender o prazo de entrega das obras; no entanto, mesmo havendo o repasse, até o final do mês de fevereiro não havia chegado aos trabalhadores este dinheiro.

Neste período, os trabalhadores estavam vivendo nos canteiros de obras de forma precária e muitos deles passando fome, pois sem o repasse da empresa, não possuíam dinheiro nem para realizar as principais refeições do dia. Preponderante a isto, nos canteiros de obras, estavam junto algumas famílias

destes trabalhadores, o que ocasionou alguns transtornos, principalmente referentes à vulnerabilidade social, alcoolismo e brigas.

No próprio Bolaxa ali, uma noite, aconteceu no verão, uma briga entre trabalhadores que estavam alcoolizados e foi posto fogo no canteiro de obras... Foi perdido material, uma série de coisas. Então já deu mais prejuízo à empresa. Houve até um processo de esfaqueamento; a pessoa não chegou a ficar muito ferida, mas a polícia civil fez a ocorrência, compareceu ao local, nós eu e o André (Secretário de Educação do Município) comparecemos no local, porque vimos que se tratava da nossa escola. Mas por quê? Porque havia ali trabalhadores que estão passando por esse problema, de alcoolismo, e que muito castigados pela problemática de não receber o seu salário e não poder fazer o repasse à sua família. (fala da Superintendente Pedagógica)

Após este incidente, o Conselho Tutelar, a Secretaria de Assistência Social do município, a Secretaria de Cidadania e Ação Social e a Pastoral do Imigrante foram acionados, a fim de darem apoio a estas famílias, buscando a mediação dos problemas e amparando, principalmente, as crianças que estavam no local. Conforme enfatiza a Superintendente Pedagógica, não basta o município pressionar as empresas para que elas cumpram com suas responsabilidades contratuais, é necessário que as empresas proporcionem um ambiente favorável/saudável para os trabalhadores produzirem.

Então, é uma questão muito séria que se trava e que transcende ao programa Proinfância, na medida em que atinge uma série de trabalhadores que estão ali. Na verdade, se constitui um problema social também no canteiro de obras e isso tem sido muito visado por nós. Nós temos feito reuniões sistemáticas. O Prefeito tem reuniões semanais para tratar dessas questões, porque a gente está muito preocupado; porque é uma questão que está transcendendo a infância que nos demanda a creche ou o atendimento em pré-escola. (fala da Prof^a Roberta Brodt)

Tais demandas sociais e psicossociais anunciadas evidenciam a falta de reconhecimento dos direitos dos trabalhadores pelas empreiteiras, ou seja, estes são vistos apenas como prestadores de serviços, como mercadorias descartáveis. Desse modo, não são percebidos nem tratados como cidadãos, não têm seu trabalho valorizado nem reconhecido, não é percebido o quanto o trabalho que desempenham é importante para o desenvolvimento das obras e o quanto eles são sujeitos de direitos e deveres que possuem famílias e necessidades individuais e coletivas. Nesse sentido, cabe ressaltar que os trabalhadores, ao estarem sujeitos às intempéries dos contextos dos canteiros de obras, não possuíam consciência de sua condição de exploração, pois estavam aguardando que os impasses fossem resolvidos para receberem seus salários; mas poderiam

não saber que tais impasses estavam sendo criados até mesmo pelas empresas que os contrataram.

Assim, os princípios da Educação Ambiental, especialmente do TEASS, têm, como premissa, potencializar e problematizar a conscientização dos sujeitos, possibilitando a construção de uma autonomia intelectual e, assim, exercer sua cidadania. Castro e Baeta (2011) defendem que a cidadania vai além dos direitos e deveres dos cidadãos, mas também está ligada aos aspectos psicossociais, relacionando aos juízos de valores, potencializando o sentimento de pertencimento local. Assim, reflete as condições econômicas, políticas e sociais e, nesse sentido, torna-se manipulável pelos mais favorecidos, fazendo com que os sujeitos acabam tornando-se alienados em sua posição social para assim serem dominados.

O tratamento das empreiteiras, relacionado aos órgãos públicos, no caso da Prefeitura Municipal, não se diferencia muito do recebido pelos trabalhadores, como pode ser observado no episódio a seguir. Conforme os entrevistados, a fim de finalizar os impasses ocasionados em relação aos trabalhadores das empresas, os valores devidos foram repassados e as empresas garantiram à gestão atual que dariam início às obras e que iriam seguir o contrato. No entanto, em meados do mês de março, a prefeitura foi comunicada que as empresas estariam abandonando os canteiros de obra, pois não iriam conseguir desenvolver os projetos com os investimentos previstos. Uma, inclusive, dando como condição, para continuar a desenvolver as obras que lhes era de sua responsabilidade, um adendo nos contratos. Tais adendos consistiam em um acréscimo de 300 mil Reais para que a empreiteira retomasse seus trabalhos nos canteiros de obra, o que seria inviável pelo município, no sentido de que este acréscimo não teria mais o financiamento do governo federal, em função de que a cotação para os gastos das obras já estaria feita.

Conforme citado anteriormente, estudos foram realizados por engenheiros da Prefeitura, a fim de adaptar as tabelas de preços conforme a realidade da região do município do Rio Grande e mesmo assim houve discrepâncias no que se refere a estes valores. Conforme afirma a Superintendente Pedagógica do município, os contratos possuem cláusulas que trazem alguns questionamentos, tais como, havendo atrasos, a Prefeitura cobriria os gastos referentes a eles.

O Secretário de Educação informou, no momento da coleta dos dados, em maio de 2013, que 7 das 8 obras estavam paradas, estando a obra em andamento

em fase inicial. Nesse sentido, referido Secretário argumentou que o município está trabalhando em dois caminhos, para o rompimento dos contratos com as empresas atuais e a medição das obras para que, após a metragem da situação de cada obra, organizar uma nova licitação para dar continuidade no projeto.

Então hoje temos oito obras em andamento, sete estão paradas e temos apenas uma que está em andamento. A unidade do ABC IX é a única que segue, mas está em uma fase bem inicial. (fala do Secretário de Educação)

Afirma ainda que o trabalho de rescisão de contrato esteja sendo em função do não cumprimento dos prazos estipulados no contrato e no abandono das obras e que este processo necessita de tempo por não haver linearidade no desenvolvido das obras, pois a mais adiantada não passa de 35% de conclusão. Além disso, avalia que o prazo estipulado pelo MEC para o desenvolvimento das obras é de 18 meses, onde uma obra do porte das do Proinfância não consegue ser finalizada em 12 meses, como indicava o contrato firmado com as empreiteiras.

Concomitante ao trabalho de reorganização dos contratos, para que a política do Proinfância tivesse a atenção necessária, a Superintendente Pedagógica informou que uma equipe da Secretaria de Educação, juntamente com alguns engenheiros, foi constituída a fim de fiscalizar a evolução dos projetos de forma interdisciplinar, para que assim evitassem novos impasses. Além disso, a gestora acredita que, tendo o olhar atento de educadoras da área da Educação Infantil, se tenha o respeito com a infância que a política do programa necessita. Nesse sentido, todo o trabalho que está sendo realizado referente ao Proinfância passa por esta equipe, a fim de evitar falhas como as obtidas no período inicial.

Antes havia uma pessoa responsável e agora nós constituímos uma equipe da qual fazem parte a Superintendente Pedagógica, que sou eu, a Superintendente Administrativa, que é a que lida com toda a parte financeira, mais a pessoa que faz o acompanhamento no sistema, mais os engenheiros e técnicos responsáveis, mais as professoras da Educação Infantil que fazem o processo de assessoramento. Então, nós constituímos uma equipe, multiprofissional, para dar conta de atender à política com a responsabilidade que a gente entende que essa política merece. (fala da Superintendente Pedagógica)

Para tanto, é relevante ressaltar que, a partir de tais aspectos, o processo de implementação das unidades do Proinfância no município do Rio Grande acaba se caracterizando como insustentável, pois além de não reconhecer os fatores ambientais, com estudos que comprovam os impactos causados por essas obras, não permitir a participação popular, acaba visando apenas o econômico, ao invés

de primar pela qualidade de vida dos envolvidos nesses espaços. Assim, é de suma importância recorrer a Loureiro (2012), o qual afirma que o debate sobre sustentabilidade deve abarcar tanto as necessidades ambientais, como as culturais, econômicas e simbólicas, tais como “subsistência (garantindo a existência biológica); proteção; afeto; criação; produção, reprodução biológica, participação na vida social, identidade e liberdade” (LOUREIRO, 2012, p. 56). Além disso, para que um processo seja sustentável, alega que a soma destes pontos sejam contempladas de forma concomitante.

... um processo ou um sistema para serem sustentáveis necessitam: 1) conhecer e respeitar ciclos materiais e energético dos ecossistemas em que se realizam; 2) atender as necessidades humanas sem comprometer o contexto ecológico e, do ponto de vista ético, respeitando as demais espécies; 3) garantir a existência de certos atributos essenciais ao funcionamento dos ecossistemas, sem os quais perderiam suas características organizativas; 4) reconhecer quais são os fatores limitantes preservando-os para não inviabilizarem a sua capacidade de reprodução; 5) projetar a sua manutenção em termos temporais (necessidade de incorporar projeções futuras no planejamento das atividades humanas com base nos saberes disponíveis hoje). (LOUREIRO, 2012, p. 56)

Para tanto, a sustentabilidade no Proinfância vai além da sua estrutura e adequações referentes à acessibilidade, mas para ser exercida de fato, deve contemplar os aspectos acima citados e, ainda, participação das comunidades envolvidas, a fim de constituir a criação e produção de saberes, a construção das identidades dos contextos em que estão sendo inseridos, entre outros fatores que podem qualificar o processo de desenvolvimento de ações para possibilitar o bem comum e a qualidade de vida dos envolvidos.

Conforme o TEASS, a ideia de sustentabilidade está intimamente ligada à noção de cidadania, pois busca não só a promoção, mas também a garantia de que os direitos dos cidadãos sejam assegurados. Indica ainda que, para se ter o exercício pleno de cidadania, deve ser constituído na prática a participação social nos processos decisórios e nas implementações das políticas públicas, tendo no diálogo qualificado o fortalecimento do pensamento crítico para que aconteça a transformação, conscientização e emancipação.

Corroborando nessa mesma ideia, o parecer CNE/CEB nº: 20/2009, que trata das DCNEI, estabelece, sendo de suma importância, uma relação estreita com as famílias e as instituições de Educação Infantil, tendo a participação, o diálogo e o respeito da valorização das diferentes formas de conviver como aspectos fundamentais para o desenvolvimento das propostas pedagógicas com

as crianças. Além disso, aponta que a participação das famílias não deve ocorrer apenas nos momentos de adaptação das crianças na escola, mas também no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, nos projetos pedagógicos, nas atividades propostas pelas instituições a fim de que as famílias ganhem voz no contexto institucional. Tal afirmação vai ao encontro do que o TEASS propõe, pois remete aos processos de cidadania plena e democracia que a Educação Ambiental procura promover tanto nos espaços de ensino formal como os não formais.

Indo além de tais questões, a estrutura física das unidades do Proinfância está condizente ao documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, o qual foi elaborado para que as instituições tenham padrões de qualidade para o atendimento das crianças. No entanto, não há garantias de que estes espaços irão estar conforme o planejado no projeto, tendo em vista que já houve alterações nas estruturas dos prédios construídos, perdendo assim a qualidade e a sustentabilidade pretendida no programa.

4.4 Legislação Federal e Municipal: avanços e limitações

Nesta categoria, será abordado o quanto a legislação do Brasil é acolhedora, no sentido de criar incentivos para que municípios ampliem suas redes de ensino, mas, ao mesmo tempo, cria empecilhos para que sejam desenvolvidos de fato. O que caracteriza tal discussão são duas vertentes legislativas, a verba destinada pelo FUNDEB e a Lei de Responsabilidade Fiscal, as quais trazem impasses consideráveis para que os municípios criem resistências, a fim de contemplarem as políticas tanto do Proinfância como as demais, de forma responsável e respeitando os direitos das crianças.

Conforme abordado anteriormente, o FUNDEB foi instituído, a partir do PDE, a fim de estabelecer formas de financiamento para a educação básica. Assim, designa investimentos mediante a quantidade de estudantes matriculados no município.

Nesse sentido, o Secretário de Educação enfatiza que não basta o município aderir ao programa e desenvolver as obras do Proinfância, conforme os projetos estabelecidos pelo FNDE; o desafio está no fato de desenvolver e manter a proposta, tendo condições financeiras adequadas para a contratação de

profissionais qualificados e aquisição de materiais necessários para estes desenvolverem propostas pedagógicas, tendo em vista que o percentual destinado à Educação Infantil é inferior, se comparado ao Ensino Fundamental.

A questão toda é que a criança da Educação Infantil, o multiplicador do custo aluno, qualidade do FUNDEB, é inferior do Ensino Fundamental. Enquanto o fator de multiplicação de um aluno em turno parcial do FUNDEB é 1, o da criança em turno parcial em creche é 0,8. Então, só aí tem uma discrepância nesse processo. O outro é, que em turno integral, o fator é 1,3 e então se tu tens uma criança em turno parcial, tu tem 0,8, fator multiplicação não é 0,80 centavos, é 0,8 e em turno integral é 1,3. Então são discrepâncias que nós temos debatido bastante. (fala do Secretário de Educação)

Conforme o manual de orientação do FUNDEB, o cálculo referente ao Custo Aluno Qualidade é realizado a partir da contribuição dos governos estaduais e municipais, além de contemplar o número de alunos matriculados. São consideradas ainda as diferenciações existentes em cada nível/modalidade de ensino, sendo o cálculo baseado na renda *per capita* do ano. Consta ainda que o cálculo sobre o Custo Aluno Qualidade possui um valor mínimo nacional, sendo dever da União complementar a verba, se as contribuições acima forem inferiores.

QUADRO 8

Fator multiplicador por aluno no ano de 2008

Níveis da educação considerados	Fator multiplicador por aluno no ano de 2008
Creche pública em tempo integral	1,10
Creche pública em tempo parcial	0,80
Pré-escola em tempo integral	1,15
Pré-escola em tempo parcial	0,9
Anos iniciais do Ensino Fundamental urbano	1,00
Anos finais do Ensino Fundamental urbano	1,10

Conforme os dados acima, percebem-se que os valores são inferiores em relação ao Ensino Fundamental; no entanto, tal diferença não é tão suntuosa a ponto de este ser um grave problema para a oferta da Educação Infantil. Além disso, os dados apresentados acima pelo Secretário de Educação, correspondem ao financiamento do ano de 2008. No ano de 2010, a partir do Parecer CNE/CEB nº 08/2010, foi estabelecido que o financiamento Custo Aluno Qualidade fosse a referência para a obtenção da qualidade nas escolas do país. O parecer traz listagens do que é necessário conter nas escolas, no que se refere à estrutura

quanto a aparelhos domésticos, mobiliários e materiais pedagógicos para assim aumentar a qualidade nas instituições públicas. Assim, enfatiza que uma creche deve ter como referência área de 915 m², para atender 120 crianças, com 13 crianças por turma, e 20 professores, com jornada de 30 horas semanais; para a pré-escola, a área é de 705 m², atendendo 240 crianças, com 20 crianças por turma, e 12 professores, com jornada de 40 horas semanais. No que se refere à jornada de trabalho das professoras, 6 horas são destinadas ao planejamento, formação e avaliação e o restante fica destinado à sala de aula.

Além da diferença no repasse das verbas referentes à Educação Infantil, o Secretário de Educação enfatiza que há uma lei, a Lei de Responsabilidade Fiscal, que limita a contratação de muitos servidores, tendo em vista que é necessário estar dentro de uma porcentagem estipulada a partir desta lei com gastos com servidores e serviços terceirizados.

A Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei nº 101, de 04 de maio de 2000, foi definida a fim de que os governos federal, estadual e municipal tivessem gestões mais transparentes no que se refere ao equilíbrio das contas públicas, evitando desvios ou riscos eventuais, apresentando o regramento de como cada esfera da federação devesse proceder em relação a seus gastos. No que se refere a este estudo, a discussão permeará em relação à remuneração de servidores, aposentados e na ativa, e pessoal terceirizado, indicando quanto o gestor municipal deve ter de gastos.

Art. 19. Para os fins do disposto no *caput* do art.169 da Constituição, 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, a seguir discriminados:

III - Municípios: 60% (sessenta por cento).

Art. 20. A repartição dos limites globais do art. 19 não poderá exceder os seguintes percentuais:

III - na esfera municipal:

a) 6% (seis por cento) para o Legislativo, incluído o Tribunal de Contas do Município, quando houver;

b) 54% (cinquenta e quatro por cento) para o Executivo. (Lei nº 101/00)

Nesse sentido, o Secretário de Educação alega que, com as escolas do Proinfância, terá de contratar quase 300 professores, acarretando que o gasto com o funcionalismo ultrapassará os valores possíveis, conforme a referida Lei indica.

Todas as prefeituras estão no limite da Lei de Responsabilidade Fiscal. O que é a Lei de Responsabilidade Fiscal? É o quanto tu gasta com o pessoal, com o pagamento de servidores públicos no município e, em Rio Grande, é 54% do total que tu arrecadas. Nós estamos em torno de 49% a 51%. É o último cálculo que temos. Se nós colocarmos mais 300 professores na rede, nós vamos impactar consideravelmente a margem

da Lei de responsabilidade fiscal. Então aí o gestor fica engessado, porque não é nem por falta de recurso, não é falta de dinheiro, mas falta de um marco regulatório para que ele possa avançar nisso. (fala do Secretário de Educação)

Esta questão leva-nos a pensar que a cidade do Rio Grande está em pleno crescimento; devido aos investimentos industriais e navais que estão ocorrendo, estes acabam revertendo em arrecadações ao município. Com todo o crescimento, ainda haverá esse empecilho?

Aqui cabe ressaltar que, anteriormente, o Secretário de Educação relata que a discrepância dos valores repassados pelo FNDE são fatores que preocupam em função de que os gastos na Educação Infantil são maiores do que o que recebem, mas enfatiza, na fala acima, que não há problema com falta de recursos. Nesse sentido, não fica claro se realmente a questão preponderante nesses impasses são mesmo os repasses financeiros, ou a forma de administrá-los, que engessam as ações referentes à Educação Infantil no município.

Além disso, um dos pré-requisitos para a liberação do convênio do Proinfância junto ao FNDE é a comprovação de que o município encontra-se dentro do limite total de despesa com pessoal. Este documento não foi fornecido pela SMED, mas parte-se do princípio que tenha sido entregue e avaliado pelo FNDE como apto a receber as unidades, o que também acaba desqualificando os argumentos citados acima.

Também é importante registrar que esta diferença entre os valores destinados à Educação Infantil, mesmo com a CF, o ECA, a LDB, Planos Nacionais e Diretrizes, entre outros documentos, que reforçam a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças e das famílias em poder matricular seus filhos em escolas de qualidade, acaba por desvalorizar esta etapa tão importante na educação, potencializando para que os municípios deixem de investir e assegurar os direitos das crianças.

Nesse sentido, não basta somente criar incentivos para que municípios construam novas escolas, mas sim que os investimentos na Educação Infantil sejam condizentes ao que é gasto para que se haja escolas e educação de qualidade. Tendo o investimento de acordo, as escolas deixariam de ter profissionais sem formação, teriam brinquedos de qualidade tanto nas praças externas, como nas salas de aula, livros interativos adequados, entre outros recursos necessários para potencializar os momentos de descoberta e aprendizagem das crianças.

Corroborando com tais aspectos, o TEASS enfatiza que é necessário criar condições jurídicas, educativas, organizacionais e políticas, a fim de exigir que os governos destinem mais verbas orçamentárias tanto para a educação como para o meio ambiente. Nesse sentido, é de suma importância que a educação tenha mais financiamento, pois só assim terá a qualidade que é estabelecida nos documentos oficiais.

4.5 Expectativas para a Educação Infantil no Município do Rio Grande com o Proinfância

Este tópico abordará as propostas de ação que a gestão atual pretende para a Educação Infantil no município do Rio Grande, relatadas nas entrevistas realizadas, tanto na organização das unidades do Proinfância como também propostas para este nível como um todo. É importante salientar que as propostas apresentadas estão no campo das ideias, pois não há nenhuma escola do Proinfância pronta, nem em funcionamento, ou seja, serão discutidas algumas propostas mencionadas nas entrevistas com os gestores, que estão em processo de debate; portanto, em alguns momentos observa-se certa divergência nas falas dos entrevistados, evidenciando que existe a preocupação com a infância e com as crianças em situação de vulnerabilidade social na oferta de vagas.

Conforme abordado no capítulo anterior, a situação da Educação Infantil no município está muito aquém do que as metas do PNE propõe, e mesmo tendo a ampliação de no mínimo 1.080 vagas ou no máximo 2.160 vagas com as unidades do Proinfância concluídas, ainda restarão muitas crianças fora da escola. Nesse sentido, ao serem questionados sobre esses aspectos, os dois gestores foram enfáticos, reconhecendo que é preciso mais investimento e que o Proinfância é a política que proporcionará o aumento das escolas de Educação Infantil no município, tendo em vista o fácil acesso ao ingresso no convênio.

Além disso, o Secretário de Educação argumenta que o FNDE já está promovendo reuniões, apresentando novas propostas de unidades de Escolas de Educação Infantil para que os municípios façam novos convênios. A principal modificação das novas unidades caracteriza-se por adequações nos projetos das escolas de acordo com as regiões do Brasil, contemplando assim especificidades de cada região, a fim de evitar futuras adaptações. Tais mudanças ocorrem devido

ao fato de que as unidades do Proinfância seguem um padrão e, em localidades mais frias/chuvosas, precisam ser adaptadas, pois possuem a área de refeitório aberta e as passarelas são todas externas.

O Secretário de Educação anuncia ainda que as escolas que estão em construção, após estarem concluídas, passarão por adaptações devido a sua planta ser projetada para lugares com climas mais quentes. Essa adaptação ainda não foi pensada, pois a prioridade está no término das obras, mas já possuem idéias para contemplar as necessidades climáticas do município. Como exemplo, cita a cidade de Veranópolis, que possui unidades do Proinfância em funcionamento e que organizou uma adaptação a fim de amenizar o frio da região sul.

Assim, além das adaptações na infraestrutura para o funcionamento das unidades do Proinfância, é necessária a contratação de novos professores, mais materiais didáticos, mais brinquedos, mais servidores para a limpeza e manutenção e, para o Secretário de Educação, acarreta em organização com responsabilidade, tendo em vista que será necessário o reconhecimento dos direitos das crianças como um todo.

O que nos preocupa é a manutenção dos espaços e não a construção. Por mais que tenha problema na obra, ela vai ficar pronta, mas a manutenção desses espaços com o corpo de professores e com toda a logística que envolve o atendimento, com a responsabilidade educacional, porque tem uma diferença também, porque tu podes fazer um simples depósito de crianças, mas nós somos gestores públicos da educação, nós temos que ter responsabilidade educacional e com aquilo que nós temos como entendimento que merece uma criança de zero a cinco anos no seu atendimento, nós vamos querer fazer coisas bem feitas. Então isso implica em ter mais pessoas, mais investimentos, não são nem custos, são investimentos! (fala do Secretário de Educação)

O que chama a atenção neste ponto é que, para a assinatura do convênio junto ao FNDE, conforme relatado nas entrevistas, foi entregue um termo de compromisso que estabelece os prazos para a abertura de processo de autorização para o funcionamento das escolas junto ao Conselho Municipal de Educação ou Conselho Estadual de Educação; definição do quadro de recursos humanos para as unidades do Proinfância; os critérios de matrículas que seriam utilizados e a elaboração das propostas pedagógicas dessas instituições. Esse termo de compromisso não foi mencionado nas entrevistas realizadas e, conforme a fala dos dois gestores, tais aspectos estão sendo projetados, ficando o

questionamento: Como foi firmado o convênio, se estes não foram estabelecidos e eram pré-requisitos para tal assinatura?

Além disso, para então suprir os gastos futuros que o município terá com a ampliação da Educação Infantil com as unidades do Proinfância, a Superintendente Pedagógica argumenta que já estão sendo pensadas alternativas para conseguir arcar com todas as responsabilidades. Para tanto, é necessário mais recursos destinados à educação, o que já foi proposto à Câmara dos Vereadores para a aprovação ainda este ano, e políticas federais como a aprovação dos Royalties do petróleo para a educação.

É importante salientar que algumas políticas que estão sendo esperadas, como os Royalties do petróleo, estão sendo discutidas por senadores e deputados, ao passo que, quando forem sancionadas, não serão repassadas de pronto, pois depende da extração no pré-sal. Nesse sentido, acredita-se que é importante fazer um melhor planejamento, com possibilidades concretas, sobre como sanar de imediato esse déficit histórico de vagas, pois este problema da Educação Infantil deve ser resolvido o mais rápido possível.

No que se refere ao atendimento, a Superintendente Pedagógica enfatiza que o principal compromisso da gestão atual é a oferta de vagas para o atendimento em turno integral das crianças. Aborda que a prioridade é o acesso das crianças de zero a três anos, devido à grande demanda e, com a ampliação das vagas para as crianças de zero a três anos, haverá mais vagas para as crianças de quatro a cinco anos, mas na sua fala não fica claro se o atendimento integral será para todas as faixas etárias da Educação Infantil.

Nós vamos priorizar o atendimento em turno integral, até porque nós sabemos o quanto Rio Grande está aquém do atendimento à demanda. Então, a precariedade do atendimento de zero a três anos é algo que nos preocupa demais e como nós temos um compromisso com essas famílias que precisam deixar os seus filhos pra poder trabalhar e com essas crianças que tenham um cuidado e uma educação de qualidade no período em que a mãe ou que o pai estão trabalhando, nós temos que dar conta disso. Então é nosso compromisso primeiro, poder atender essas crianças de zero a três, embora juntamente com a ampliação da oferta de zero a três a gente vai ampliar de quatro e cinco anos. (fala da Superintendente Pedagógica)

Geralmente, o atendimento de zero a três, os atendimentos já são integrais por natureza, porque realmente, quando uma família precisa deixar o seu filho com três meses ou quatro meses em uma creche, é porque não há condições nenhuma de permanecer com a criança nesse horário; mas nós temos que avaliar! Não vou te precisar essa resposta. Vai depender da demanda de cada região. Vamos respeitar a dinâmica de cada região, sempre dialogando com a comunidade, porque quem tem que estabelecer esse regramento não é o gestor público, mas sim a

própria comunidade e a escola vai adaptar a realidade da sua comunidade. (fala do Secretário de Educação)

Assim, fica claro que é necessário definir como será o atendimento nas unidades do Proinfância, pois o município requereu o prédio que comportasse 240 crianças em turno parcial, ou 120 crianças em turno integral. Acredita-se, com o próprio comentário do Secretário de Educação, que o atendimento parcial será para as crianças de quatro a cinco anos, para acompanhar a forma como acontece nas outras escolas municipais, pois o referido professor argumenta que as unidades do Proinfância seguirão o andamento das escolas já existentes. Além disso, a partir da reformulação da LDB, todas as crianças de quatro anos até 2016 devem estar obrigatoriamente matriculadas na Educação Infantil, o que impulsiona para que o atendimento nesta faixa de ensino nessas escolas seja de turno parcial, a fim de respeitar essa normativa.

Levando em conta a afirmativa do Secretário de Educação, que todas as escolas terão o mesmo tipo de funcionamento, independente de ser do Proinfância ou não, o gestor pretende reformular o Plano Municipal de Educação para todos os níveis e modalidades atendidas pelo município. Para executar esta tarefa, os textos básicos que fundamentarão as propostas dos níveis serão as diretrizes nacionais que orientam o trabalho, respeitando cada especificidade conforme indica a legislação.

Nesse sentido, os gestores estão pensando a Educação Infantil enquanto rede de ensino no município, sem dicotomia de metodologias ou materiais disponibilizados em relação às unidades do Proinfância com as já existentes. Assim, a Superintendente Pedagógica afirma que será proporcionado concurso público para a contratação de professoras, as quais serão chamadas inclusive para suprir também as vagas que atualmente estão sendo ocupadas por atendentes pedagógicas sem formação. Para tanto, às salas que necessitarem de duas ou mais profissionais serão destinadas professoras concursadas, tendo a formação mínima em Magistério, conforme indica a LDB e a Resolução nº 31 do Conselho Municipal de Educação.

As professoras serão concursadas. Nós vamos constituir concurso para as professoras, todas em 40 h. Quanto às atendentes, essa política tende a se extinguir em todas as unidades de Educação Infantil do município, porque nós não entendemos que isto seja qualidade na Educação Infantil. Então essa política, de qualquer forma, vai se extinguir. Ela vai ser feita, a manutenção dessa política, na medida da necessidade da ausência de concurso, quando nós tivermos como repor esses

profissionais com a qualificação que a Educação Infantil deve ter, esses profissionais serão repostos com a qualificação. Nós não temos interesse em renovar convênios com profissionais que não tenham a qualificação. Essa não é a política do município. Então na nova gestão não temos interesse em dar continuidade nessa política de convênios. (fala da Superintendente Pedagógica)

Quando questionada sobre o número de crianças em sala de aula, a Superintendente Pedagógica enfatizou que serão respeitadas as normativas municipais, abordadas na Resolução nº 31, do CME, e também a legislação brasileira. Tanto ela como o Secretário de Educação acreditam que não terão problemas, pois as salas são padronizadas, contendo o mesmo número de crianças, mas sempre respeitando a normativa do Conselho Municipal de Educação do Rio Grande.

Nesse sentido, conforme a Resolução nº 31/11 do CME, as escolas que ofertam a Educação Infantil devem levar em consideração os espaços físicos que as crianças ocupam. Alerta, em seu artigo 8º, que até seis crianças de zero a um ano serão atendidas por professor; crianças de dois a três anos, até quinze por professor, e 20 crianças de quatro a cinco anos por professor.

No que se refere ao recesso das instituições de Educação Infantil, os gestores enfatizaram em entrevista que estão formulando as melhores maneiras para este período ser organizado, mas acreditam que será respeitado, pois as crianças necessitam ter também o convívio familiar.

... as crianças têm direito ao recesso. As crianças têm direito a férias. Isso tem que ser garantido, porque as crianças precisam estar com as famílias também! Então é preciso que as famílias reestrutrem também os seus tempos para poder atender os seus filhos. Nós vamos querer sim manter o recesso, em respeito às professoras e em respeito às famílias. Sabemos também que as professoras têm direito aos seus períodos de recesso, e nós queremos constituir isso. Contudo, como é que nós vamos fazer isso? Se vamos fazer por rodízios de professoras, redução dos quadros em períodos X e a escola sem fechar, como é que vamos fazer durante o ano isso? Ainda não sabemos...

(...) Vamos constituir com as próprias equipes, com as direções das escolas, com as gestoras, mas que nós vamos garantir o recesso para as crianças e para as professoras, isso sim nós temos como premissa. (fala da Superintendente Pedagógica)

Agora, o Conselho Nacional de Educação baixou uma resolução permitindo com que as escolas de Educação Infantil tenham 30 dias de recesso. Está posto como marco regramento do Conselho Nacional de Educação e não vejo isso como grande problema, justamente porque o entendimento do Conselho é que a escola de Educação Infantil segue as mesmas linhas e regras das demais escolas. É uma escola pública! Ela não é mais um ponto de assistência social; portanto, sim a escola tem direito a um recesso de 30 dias. Esse ano já houve isso aqui na rede pública municipal e em outros anos também, as escolas fazem recesso no mês de janeiro. (fala do Secretário de Educação)

Para constituir as equipes pedagógicas das unidades do Proinfância, mencionadas pela Superintendente Pedagógica, serão escolhidas professoras da rede municipal que se destacam por um trabalho condizente com a proposta do Proinfância, a qual é regrada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ao serem escolhidas, as professoras já iniciarão formações pedagógicas junto à SMED e o apoio técnico oferecido pela FURG/UFRGS.

Assim, as equipes pedagógicas serão compostas de Diretoras, Vice-diretora e Coordenadora pedagógica, as quais serão escolhidas e iniciarão o trabalho nas escolas. Como indicam os gestores, essas direções serão *pro tempore*, pois com o apoio do processo de formação, implementarão as propostas nas unidades do Proinfância e depois entrarão no regramento de gestão da rede municipal, a qual possui eleições para Direção e Vice-direção a cada três anos.

Após escolhidas, conforme os entrevistados, estas equipes de gestoras, conforme informado anteriormente, participarão de formações pedagógicas, a fim de construir propostas pedagógicas pautadas nas DCNEI. Estas formações pedagógicas serão desenvolvidas pelas Assessoras da Educação Infantil do município, juntamente com as Assessoras técnicas do Proinfância, as quais são professoras do NEPE/FURG, tendo como proposta a disseminação nas escolas da Educação Infantil das concepções pedagógicas presentes nas DCNEI para que estas sejam postas em prática de fato.

A constituição da política pedagógica, vai ser toda feita com os grupos de trabalho. A assessoria técnica vai fomentar esse trabalho de constituição da política pedagógica. As nossas assessoras vão ser multiplicadoras, junto às coordenações, e nós pretendemos, até por uma sugestão da assessoria técnica, constituir o mais rápido possível essas coordenações, pra que essas professoras, que serão as coordenadoras de escolas, possam já participar do projeto de formação. Então elas já vão constituindo esse olhar sobre o Proinfância e ir se apropriando desse espaço como uma política pedagógica para além de sua estrutura, já desde antes mesmo da escola mesmo ficar pronta. É isso que a gente pretende!

(...) Então, o mais rapidamente nós tivermos essa equipe que fará a gestão das escolas, essa equipe já vai participar do processo formativo, pra que depois esse gestor, ele consiga ser também um multiplicador dentro da sua escola, para a constituição da política pedagógica com seus pares. (fala da Superintendente Pedagógica)

Os gestores foram questionados sobre o processo de matrículas para as unidades do Proinfância, onde foi exposto que os critérios utilizados serão aqueles de proximidade com a escola, mas que terão a sensibilidade de dar prioridade para aquelas famílias mais necessitadas ou trabalhadoras. Este olhar sensível, como

ênfatiza a gestora, busca evitar que as crianças das classes menos favorecidas fiquem nas ruas ou então em situações de vulnerabilidade social. A Superintendente Pedagógica argumenta que estão em contato com a Promotoria da Infância e Juventude e nessas reuniões é mostrado que as crianças, estando nas escolas, estão protegidas de qualquer tipo de vulnerabilidade.

Então também é interessante que a gente tenha esse olhar. A gente sabe, tem participado de muitos encontros com a Promotoria da Infância e da Juventude, e isso tem sido sinalizado para nós como uma preocupação, porque a gente sabe que a criança que está numa escola de qualidade, ela está preservada e, muitas vezes, ela está preservada da própria família! Crianças em situação de abuso, de qualquer tipo de violência familiar, ou crianças que estão vulneráveis à doença mental dos cuidadores, quando estão na escola, estão preservadas! Então essa sensibilidade nós precisamos ter, então o critério é social, é econômico, é um critério que leva em consideração o risco social da criança. (fala da Superintendente Pedagógica)

No entanto, cabe destacar que este argumento é um tanto ingênuo, no que se refere à preservação das crianças dentro das escolas, tendo em vista que as mesmas permanecem nas instituições por certo período e o restante, continuarão convivendo nesses contextos vulneráveis. É de suma importância, constituir políticas públicas em parceria com a própria Promotoria, a fim de amenizar tais situações de abandono/violência e não somente conceder vagas nas escolas por essas crianças estarem vulneráveis a uma série de questões.

Portanto, percebe-se que esta discussão vai além de tais aspectos e de um olhar sensível, pois não só as crianças que estão em situação de risco social precisam/podem estar em uma escola de Educação Infantil. Conforme a CF, ECA, LDB, é direito de qualquer criança a vaga nas instituições de ensino. Assim o Secretário de Educação argumenta que possui duas vertentes de pensamento, pois enquanto gestor percebe que a oferta de vagas é universal, não pode haver critérios, mas enquanto cidadão teria sim o critério de atender às crianças de famílias menos favorecidas e, conseqüentemente, com risco social.

Como Secretário, nós não podemos nos furtar em segregar o atendimento. Nós temos que universalizar o atendimento e se ele é universal todos têm direito, todos têm acesso independente da faixa de renda ou da situação onde vive e local onde vive. É atribuição do poder público. É isso o que reza a Constituição Federal e o que reza a LDB, então nós não podemos instituir nenhum critério que não o da oferta. Mas, eu penso isso. Como gestor não dá para ter um critério exclusivo de quem será atendido. A gente tem que fazer a escola para todos e a população, ela é composta, infelizmente, de pessoas de maior ou menor capacidade econômica. A resposta do André, como professor e como cidadão, teria sim um foco nas comunidades que mais precisam e se a comunidade é beneficiada pelo bolsa família, com certeza é uma comunidade que tem uma necessidade, uma carência muito maior. Agora, isso não vai chegar. Eu penso que não chegaremos a esse ponto,

porque onde essas escolas estão situadas, são todas comunidades periféricas da cidade do Rio Grande; nenhuma está situada em áreas centrais e com pessoas com carros etc ou com poder econômico maior consegue chegar, entende? Então eu acho que não teremos problemas quanto a isso, mas o critério é a universalidade. (fala do Secretário de Educação)

Nesse sentido, entende-se que ainda é necessário os gestores afinarem seus discursos e, principalmente, estabelecer critérios pautados no reconhecimento das crianças enquanto cidadãos de direitos, indo ao encontro da fala do Secretário de Educação que afirma que a educação é universal. Para tanto, todas as crianças/famílias, que almejem a vaga nas instituições de Educação Infantil municipais devem ser atendidas, pois é direito reconhecido no principal documento legislativo do país, a Constituição Federal. Nesse sentido, são necessárias mais escolas, pois só assim todos terão acesso às vagas, sendo esta obrigação dos municípios.

É importante ressaltar que, ao obter o “olhar sensível” no processo de matrículas, o município está criando distinções de classe, mesmo que os menos favorecidos sejam os “beneficiados” no processo. As crianças devem ter a vaga assegurada não por estarem em situações de vulnerabilidade, mas sim pela Educação Infantil fazer parte da infância, do processo de seu desenvolvimento através do convívio com outras crianças, com profissionais da educação em ambientes diferentes dos de casa, para assim serem provocadas a explorar diferentes ambientes e vivências, a fim de ampliar seus conhecimentos.

Conforme indica a legislação brasileira e também o TEASS, a educação é direito de todos, pois todos somos aprendizes e a Educação Ambiental, possuindo o dever de problematizar e estimular a solidariedade, igualdade social e o respeito aos direitos dos cidadãos, proporcionando novos modos de vida, atendendo as suas necessidades básicas sem distinção de classe, etnia, gênero, físicas, idade ou religião. Assim, é de suma importância que seja respeitada a oferta de vagas, independente do contexto social em que as crianças se encontram, colaborando para que os critérios sugeridos pela Superintendente Pedagógica não existam de fato, para que a universalidade, enfatizada pelo Secretário de Educação seja exercida, a fim de que as crianças e suas famílias sejam respeitadas.

Outro aspecto questionado aos gestores foi quanto à revitalização das escolas de Educação Infantil já existentes, pois as mesmas necessitam de algumas adequações, a fim de garantir a qualidade nos espaços, conforme o documento sobre infraestrutura do MEC. Os dois gestores foram enfáticos de que

as escolas necessitam de revitalizações tanto nos espaços internos, como a construção de salas multifuncionais brincáveis, como espaços externos, com boas praças, brinquedos das praças adequados às crianças de zero a três anos e pátio coberto para brincarem em dias de chuva.

Nós colocamos um recurso, até bastante alto, até para que a gente possa garantir o recurso para educação, para reforma das praças existentes. Então tudo isso já está sendo previsto na organização do próximo orçamento para que nós possamos arrumar o que está estragado, o que é possível arrumar, e também construir praças onde não existem. A equipe pedagógica já pensou naquela praça bem adequada aos pequeninhos, e foi feito um levantamento orçamentário para que também sejam implementadas esses espaços livres para as crianças e não só espaços livres, como também aquelas salas grandes, multifuncionais, que são salas que podem atender ali os cantos de brincar e espaço de trabalhos coletivos, quando está chovendo. Para que as crianças possam ter um espaço amplo para brincar dentro da escola, isso também nós fizemos a previsão orçamentária no nosso plano plurianual. Então não só fizemos para as praças, para o espaço externo, mas também para a constituição, para a qualificação do espaço interno da escola. (fala da Superintendente Pedagógica)

Nesse sentido, os gestores mostram-se preocupados com a situação das escolas de Educação Infantil existentes e são sabedores que é preciso investir também nelas, pois irão lutar para que a rede municipal tenha a qualidade esperada pelo MEC em seus diversos documentos, não só as unidades do Proinfância. No entanto, não foi disponibilizado nenhum projeto ou proposta para que essas revitalizações sejam postas em prática, pois, conforme a Política Nacional da Educação Infantil pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, de 2006, todos os prédios de instituições deste nível estejam adaptados conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos pelo MEC.

Então temos sim muitos desafios para que a gente possa dar essa qualidade de acesso, assim como as do Proinfância vão fazer. Como eu te falei, a gente não pode ter política para o Proinfância, a gente tem que ter política pública municipal para o atendimento da infância, que aí é diferente! (fala do Secretário de Educação)

Tendo como base as DCNEI, as crianças são pertencentes ao mundo dos direitos humanos, assegurando saúde, educação, alimentação, lazer, proteção contra violências, discriminações, negligências e também a participação na vida social e cultural. Nesse modo é imprescindível que sejam feitos investimentos para que os aspectos elencados acima sejam oportunizados pelo poder público, o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos nas instituições de Educação Infantil, tanto pela construção de conhecimentos a partir das diferentes linguagens, como no respeito do direito a liberdade, brincadeira, dignidade,

convivências e interações entre crianças e adultos, oportunizando assim propostas pedagógicas coletivas.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (Parecer CNE/CEB nº: 20/2009, p. 06)

Portanto, há inúmeras ideias para que a Educação Infantil do município do Rio Grande esteja de acordo com a legislação brasileira; no entanto, faltam definições de como estas serão desenvolvidas na prática. É necessário que estas revitalizações/ampliações oportunizem mais vagas, melhores ambientes, qualidade, o estímulo pela igualdade da oferta a demanda, a fim de que os direitos das crianças/famílias estejam assegurados.

Assim, a consciência apresentada pelos gestores deve ser aproveitada e estimulada para que ocorra de fato a transformação na educação/Educação Infantil do município, pois é a partir dela que se conquista a renovação ética e democrática. Lima (2011) enfatiza que a maior crise que vivenciamos é a da inércia, produzindo assim contradições entre a razão e o progresso, assim para que se qualifiquem processos sustentáveis e uma educação emancipatória, deve-se estimular formas de vida mais justas e solidárias, ao passo que as ações coletivas potencializem as tomadas de decisões de forma que os sujeitos exerçam a cidadania plenamente para a melhoria deste nível de ensino, no caso do município do Rio Grande.

Cabe ainda mencionar neste item o que a SMED está desenvolvendo referente à concepção pedagógica para as unidades do Proinfância e, como indicam os gestores, o restante da rede municipal do Rio Grande. A maioria das ações está no campo das ideias, mas estão sendo realizadas reuniões de formações, a fim de constituírem a base pedagógica para apresentarem às professoras da rede escolhidas para constituírem os grupos gestores das unidades do Proinfância.

Conforme indica a política do Proinfância, cabe à SEB/MEC prestar assistência técnica no que se refere às ações pedagógicas a serem implementadas nos municípios que aderirem à referida política. Assim, estabeleceu junto às universidades do Brasil um projeto de assessoramento técnico-pedagógico, onde, no estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS) estão cadastradas para tal propósito. Para o desenvolvimento das propostas de assessoramento, as duas universidades fizeram parecerias com outras instituições de ensino superior, a fim de dividirem os municípios contemplados com o convênio do Proinfância por região, onde Rio Grande está tendo o apoio da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através do NEPE para que os encontros de assessoria técnico-pedagógica aconteçam.

Nesse sentido, conforme a Superintendente Pedagógica, juntamente com os responsáveis técnicos-pedagógicos da UFRGS, as Professoras Suzane Vieira e Narjara Garcia, do NEPE/FURG, estão promovendo reuniões mensais com os representantes dos municípios que compõem a região do Rio Grande que aderiram ao convênio junto ao FNDE. Além do assessoramento, foi solicitado ao NEPE/FURG uma pesquisa, coordenada pela professora Maria Renata Mota, que contemplasse a sistematização do processo de implementação dessa política, o que ainda não está acontecendo devido à falta de escolas do Proinfância em funcionamento.

Para esses encontros, um município deveria ser eleito para representar a região que é compreendida por 21 municípios e Rio Grande foi escolhido como o polo de assessoria técnica. Assim, as reuniões são realizadas no município do Rio Grande um dia para os 21 municípios que correspondem sua região e no dia posterior, para as representantes da SMED e, possivelmente, as professoras da rede municipal poderão receber uma formação a mais. Nesses encontros, as representantes da SMED que participam são as Assessoras da Educação Infantil do município, Prof^a Mara Rubia Pedroso, Lilian Bastos e Eduarda Porciuncula.

Estas ações mostram o quanto a SEB/MEC está interessada em potencializar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica consistente nas unidades do Proinfância, pois pede o auxílio das universidades a fim de, juntamente com os municípios, constituírem suas propostas pedagógicas. Conforme a proposta do Proinfância, o viés principal para esta discussão pedagógica são as DCNEI, onde todo o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve ser baseado nessa legislação. As DCNEI são o principal documento vigente que orienta as ações na Educação Infantil. Esta legislação está sendo discutida nesses encontros de formação mensais para a implementação do Proinfância. No município do Rio Grande já houve um encontro com todas as professoras de

Educação Infantil, a fim de apresentar a proposta do Proinfância e o documento que as instituições da rede municipal deverão seguir.

4.6 Articulando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Conforme abordado no capítulo “Educação Infantil no Brasil: alguns apontamentos sobre a legislação e a política de Educação Infantil”, as DCNEI foram estabelecidas no ano de 1998, buscando o reconhecimento do direito das crianças por vagas nas instituições de Educação Infantil e também a garantia do desenvolvimento do viés pedagógico nessas instituições, afastando as ações assistencialistas que até então eram fortemente caracterizadas nas ações das creches e pré-escolas. No ano de 2009 foram fixadas as novas DCNEI, as quais complementam as proposições da anterior, detalhando as formas de como proceder desde os aspectos de matrículas, organização curricular e gestão das escolas de Educação Infantil, onde contempla os anseios da sociedade contemporânea.

Como pontos principais que norteiam todo o trabalho das DCNEI, são apresentados os princípios básicos, os quais fixam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos:

- éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (PARECER CNE/CEB nº: 20/2009, p. 08).

No que se referem aos princípios éticos, as DCNEI estabelecem que as instituições devem respeitar e garantir a manifestação dos interesses, desejos, curiosidades, participação das ações educativas, potencializando as práticas individuais e coletivas na busca pelo desenvolvimento da autonomia. Além disso, propõe que as diferentes culturas estejam presentes nas propostas educativas, a fim de construir o respeito e solidariedade entre as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos

se constituírem enquanto pessoas. (PARECER CNE/CEB nº: 20/2009, p. 08)

Complementando tais aspectos, os princípios políticos das DCNEI enfatizam que as propostas educativas devem estar pautadas na promoção participativa das crianças de forma crítica, permitindo que expressem suas dúvidas, sentimentos, questionamentos pensando no outro e na coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro - da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito. (PARECER CNE/CEB nº: 20/2009, p. 08)

Os princípios estéticos devem constar nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil como um facilitador para que as crianças apropriem-se dos conhecimentos através das diferentes linguagens e saberes sociais. Assim, o cotidiano da Educação Infantil deve estar permeado de situações que desafiem cada grupo de crianças nas diferentes formas de conviver, brincar, trabalhar em grupos, se expressar, criando pensamentos e estratégias para solucionar situações e conflitos.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (PARECER CNE/CEB nº: 20/2009, p. 09)

A fim de promover, de forma mais explícita, esses princípios a uma proposta pedagógica almejada à Educação Infantil, é apresentada a concepção de proposta pedagógica, a qual corresponde ao cumprimento da função sociopolítica e pedagógica.

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
V- construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL/MEC, 2010, p. 17)

Nesse sentido, a proposta curricular pretendida pelas DCNEI tem como premissa a garantia de proporcionar experiências significativas, a fim de desenvolver o direito das crianças em viver suas infâncias e obter seu desenvolvimento. Assim, possibilita a problematização, junto com as crianças, do que ocorre em seus contextos sociais e consigo mesmas, enfocando nas formas de agir, sentir e pensar a solução de eventuais problemas.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas. (PARECER CNE/CEB nº: 20/2009, p. 14)

Assim, o currículo proposto pelas DCNEI ganha sustentabilidade nas relações, vivências e interações das práticas educativas que tem na problematização da vida cotidiana a forma preponderante de construir conhecimentos e saberes, mediado pelos conhecimentos de mundo que as crianças possuem. Dessa forma, a exploração de ambientes internos ou externos como praças, pátios, jardins, praias entre outros, assim como a inserção em espaços culturais podem possibilitar inúmeras experiências, a fim de agregar conhecimentos, construindo uma estreita relação de identidade com estes diversos contextos.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular. (PARECER CNE/CEB nº: 20/2009, p. 16)

Percebe-se através dos principais pontos apresentados que regem as DCNEI, que é possível aproximar a Educação Ambiental na discussão das propostas para a Educação Infantil. Assim, aspectos trabalhados nesses dois campos de estudos como os aspectos de solidariedade, meio ambiente, sustentabilidade, respeito ao bem comum, respeito às diferenças, cidadania, serão

discutidos de forma concomitante, pois a Educação Ambiental é uma das áreas que se debruça a analisar e a problematizar tais conceitos.

Para tanto, alguns pontos do TEASS ajudam na compreensão a que a proposta curricular citada se propõe. Neste sentido, o item 2 do TEASS defende que a Educação Ambiental possui como base o pensamento crítico, o qual possibilita que haja a transformação e a reconstrução da sociedade. Assim, ao estabelecer nas DCNEI a promoção de oportunidades ao acesso aos bens culturais e diversas vivências às infâncias (Princípio IV), entende-se que este refere-se à constituição dos convênios junto ao FNDE para a ampliação da oferta de vagas para a Educação Infantil no município do Rio Grande.

Entende-se que o bem comum, seguindo as DCNEI, não pode referir-se a um tratamento igualitário, mas sim na promoção de condições para a dignidade humana, tratando todas as necessidades e capacidades dos sujeitos de forma igual, de forma que todos possam se constituir como sujeitos autônomos, protagonizando qualquer ação. “Só há ambiente como bem comum à medida que o acesso à riqueza produzida e à natureza seja justo, e os diversos modos de se organizar com base em processos econômicos e culturais sustentáveis sejam respeitados” (LOUREIRO, 2012, p. 46).

Para tanto, destacam-se os itens 7 e 8 do TEASS, os quais se referem à perspectiva sistêmica entre as inter-relações existentes nos contextos sociais e históricos sobre as questões globais críticas, potencializando assim as relações entre os diferentes meios ambientes, através de uma cooperação mútua nos processos de decisões em qualquer instância. Tais itens corroboram com o princípio de solidariedade mencionada nas DCNEI, pois atualmente percebem-se ações muito individualistas, acarretando que o sentido coletivo político seja enfraquecido.

Desse modo, os itens 10 e 11 do TEASS enfatizam que a Educação Ambiental, ao valorizar as diferentes formas de conhecimentos produzidos ou acumulados socialmente, tem o dever de estimular e potencializar a voz das populações, mostrando que as comunidades possuem um grande poder no que se refere às escolhas ou mudanças que almejam para os contextos em que estão inseridas. Assim, pode-se pensar na construção das novas formas de sociabilidade, descritas nas DCNEI, ao passo que a sustentabilidade e o rompimento das relações de dominação sejam contempladas no sentido de que a

primeira, segundo Loureiro (2012), é um princípio que, através dos conflitos sociais, possibilitará novas consciências, a fim de gerar a transformação, buscando a superação de divergências e principalmente de desigualdades sociais.

É nesse sentido que o TEASS, ao promover a cooperação no respeito das diversidades sociais com a finalidade de criar novos modos de vida, auxilia na promoção da cidadania, pois é dando o significado de pertencimento às comunidades contempladas com as unidades do Proinfância que os envolvidos serão reconhecidos de fato, não como sendo beneficiados por um ato assistencialista do governo municipal, mas que estas unidades estão sendo construídas para assegurar seus direitos reconhecidos como cidadãos, definidos pela Constituição Brasileira.

A cidadania é assumida [...] como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural [...]. O desafio para a consolidação [desta] [...] reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar o aluno [no caso a criança] a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e consolidar uma “cultura da cidadania”, nos planos local, regional ou internacional, articulada ao processo de transformação sistêmica. (LOUREIRO, 2011, p. 79)

Após discussão de diversos pontos referentes, tanto às unidades do Proinfância, como das EMElS atuais, percebe-se o pouco investimento do poder público municipal neste nível de ensino, tendo que a nova gestão solucionar inúmeros impasses. O que cabe destacar é que, mesmo com todos os dados levantados, há poucos projetos com encaminhamentos concretos para a solução efetiva destes problemas. Além disso, foi demonstrado que muitos destes impasses foram construídos pela falta de participação das comunidades do município, onde deixam os nomes dos filhos em listas de espera nas escolas, sem a reivindicação por mais vagas junto ao poder público.

Para tanto, é na construção democrática, pautada no respeito às diferentes culturas, reconhecendo os diversos saberes, através da relação dialógica e valorizando os sujeitos envolvidos nos processos, que a Educação Ambiental se une à Educação Infantil no que se refere aos documentos oficiais e no reconhecimento dos direitos, tanto das crianças como das famílias. Além disso, ao reivindicar que os aspectos legais estejam presentes de fato no cotidiano das instituições de Educação Infantil garantem que a qualidade tão almejada pelos documentos sejam efetivadas, para que assim as crianças possam estar com seus direitos assegurados, resguardados e praticados.

Considerações Finais

Buscou-se, com esse estudo, problematizar a contribuição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global na implementação da política do Proinfância no município do Rio Grande. Para tanto, recorreu-se a legislação vigente da Educação Infantil, a fim de buscar embasamento para problematizar questões acerca da situação das escolas de Educação Infantil municipais existentes, assim como as que serão construídas através da política do Proinfância.

Com a análise histórica de como as principais políticas públicas para a Educação Infantil foram se constituindo no contexto social, percebeu-se que estas caracterizaram-se em conquistas educacionais que garantem os direitos das crianças e das famílias brasileiras, a partir da LDB de 1996. Nesse sentido, conforme demonstrado no estudo, mesmo com todo o aparato legal que qualifica o discurso social e político, reafirmando o direito à Educação Infantil, o que se percebe na prática é que este não está garantido, pois só com as leis não se efetivam novas práticas nem se promove a mudança social que se espera.

Tal constatação corrobora com a situação apurada a partir deste estudo, tendo em vista que, por mais que o Proinfância possua uma política estruturada nas legislações vigentes da Educação Infantil, não garante que estas serão postas em práticas. Percebeu-se que, no processo inicial de construção das unidades do município do Rio Grande, houve inúmeras irregularidades que podem comprometer toda a estrutura planejada.

O TEASS vem para assegurar que os direitos educacionais e ambientais sejam efetivados; as DCNEI também, as quais possuem seus princípios entrelaçados, constituindo assim uma rede em que o TEASS complementa e ajuda a efetivar o que as DCNEI propõem que são os princípios políticos, éticos e estéticos. No entanto, o que acontece de fato é que muitas vezes falta fiscalização ou até mesmo motivação dos envolvidos para que aconteça a efetivação das legislações. Assim, cada legislação possui o seu valor, o qual remete sempre a uma educação de qualidade, mas esta só terá a sustentabilidade almejada se houver ações que a sustentem para sua efetivação.

Dessa forma, percebe-se que, além das fragilidades do Proinfância, no que diz respeito ao modo de execução, a gestão anterior do município acabou por

fragilizar ainda mais a proposta, pois iniciou o seu desenvolvimento sem possuir uma equipe que pudesse pensar e desenvolver a proposta com responsabilidade. Para a gestão atual, além de reorganizar os impasses iniciais, cabe fazer com que esta proposta ganhe a sustentabilidade pretendida, viabilizando a efetivação das normas do projeto com responsabilidade.

Além disso, ficou evidente que o pouco investimento neste nível de ensino é histórico, onde há poucas escolas públicas de Educação Infantil e as que a possuem estão com suas infraestruturas externas deprecadas e, no que diz respeito à parte interna, as mesmas muitas vezes não condizem com o que é proposto pela legislação federal. Mesmo que algumas escolas estejam recebendo ampliações, as estruturas existentes precisam adequar-se, principalmente no que diz respeito aos espaços, pois estes necessariamente precisam ser amplos e brincáveis.

Assim, é de suma importância reafirmar que o município do Rio Grande está muito abaixo da oferta de vagas estipulada pelo PNE, ferindo assim o direito das crianças e famílias residentes nesta cidade. Dessa forma, se levarmos em conta o crescimento demográfico da cidade, para os moradores nascidos no município estão faltando vagas na Educação Infantil, e ainda por o município estar em expansão significativa em relação à economia industrial/ naval, as novas famílias que aqui chegam também não encontram instituições para matricular seus filhos, configurando-se assim uma situação que ultrapassa os níveis emergenciais.

Portanto, vivemos num paradoxo. Por um lado, um discurso legítimo, científico e legal, que regulamenta e fundamenta o direito das crianças de zero a seis anos de vivenciarem uma educação de qualidade em instituições educativas. De outro lado, milhares de crianças sem escola, suas famílias sendo responsabilizadas pela falta de oportunidades ou sendo alvo de programas emergenciais que tentam lhes ensinar, ou legitimar verdades de como educar, cuidar e se relacionar com seus filhos, geralmente baseados em projetos do primeiro mundo, discursos científicos e/ou propostas baseadas em conceitos e significados da classe média que jamais levam em consideração a cultura das camadas populares. (ALBUQUERQUE, 2010, p.144)

É relevante ressaltar que tal paradoxo descrito ainda é percebido no município do Rio Grande, pois continuam existindo inúmeros distanciamentos entre as partes que regulamentam e definem os critérios institucionais e a realidade apresentada. Assim, caracteriza-se significativa irresponsabilidade dos governos, tanto federal como estadual e municipal, por não fiscalizar ou efetivar as políticas públicas existentes para a Educação Infantil, acarretando que haja

mecanismos, acredita-se, impulsionados tanto pelas Universidades, movimentos sociais e Ministério Público para que a legislação, que contempla propostas de qualidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, seja desenvolvida na prática.

As vivências proporcionadas durante o período da Educação Infantil terão contribuição na formação posterior das crianças, sendo assim, é de suma importância que se tenha ainda mais investimentos neste nível de ensino. Conforme KRAMER (2006), a educação das crianças não pode ser meramente ligada à instrução, mas sim imerso na dimensão social e cultural, pois são sujeitos históricos que, ao serem produzidos pela cultura, repercutirão novas ações/reações requerendo políticas públicas ainda mais sustentáveis. Assim, o fazer pedagógico necessita estar imerso à dimensão cultural, de forma interdisciplinar, potencializando o conhecimento e as diversas linguagens que compõe a rede de apropriação de aprendizagens das crianças.

Nesse contexto, enfatiza-se a importância da escuta dos profissionais da Educação Infantil, das associações e entidades dos movimentos sociais, núcleos das Universidades além das comunidades, para que assim os discursos legais possam ir ao encontro dos anseios reais dos sujeitos.

Assim, almeja-se que as ações de formação continuada proposta pela SMED em parceria com Universidades (FURG e UFRGS) sejam perpetuadas, não somente nos processos de implementação do Proinfância, mas também no cotidiano da rede municipal de ensino do Rio Grande.

Esperam-se que sejam implementadas ações para que as comunidades que receberão as unidades do Proinfância iniciem o processo de pertencimento do local, para que se sintam parte do processo, sujeitos que possuem vozes que serão acolhidas a fim de serem pensadas estratégias, contemplando os anseios dos envolvidos. Acredita-se que, com a participação efetiva de todos, as propostas que serão desenvolvidas nessas novas instituições possibilitem o bem comum e a qualidade de vida para as crianças atendidas na Educação Infantil do município.

Problematizando ainda a participação das comunidades, pode ser o início de uma transformação social emancipatória, onde os sujeitos envolvidos reconheçam não só seus direitos, mas também os reivindiquem, onde romperão com os processos hegemônicos que tanto assolam as populações mais

vulneráveis a fim de lutar pelas relações de igualdade, liberdade e qualidade de vida, mencionadas no TEASS.

Todas as legislações discutidas neste estudo propõem os princípios de igualdade, mesmo que os dados atuais da Educação Infantil estejam muito abaixo da oferta pretendida. Um ponto que pode estar extremamente vinculado a essa questão, como observado neste estudo, é a desarticulação entre União, Estados e municípios, onde estes possuem autonomia para desenvolverem seus projetos, conforme acreditam ser pertinentes e, mesmo com as legislações apontando critérios, não são seguidos.

Acredita-se, compartilhando com a posição dos autores referenciados na dissertação, que é necessária a efetivação das políticas públicas, sociais e educacionais, para que as famílias consigam dividir, com a sociedade e o Estado, a responsabilidade de educar as crianças pequenas. Assim, torna-se necessário constituir junto com os sujeitos, a idéia de garantir que as legislações sejam resguardados os direitos das crianças, e que estas sejam efetivadas, pois elas também são cidadãos.

Para tanto, conforme as DCNEI, as atividades educativas na Educação Infantil devem estar pautadas na formação de competências para que assim as crianças aprendam a cuidar de si e convivam com os outros de forma a respeitar seus limites. No entanto, enfatizam que o cuidado deve ser desenvolvido de forma indissociável com a educação, potencializando todos os momentos vivenciados pelas crianças tais como ao se alimentar, banhar-se, na construção de hipóteses, na ludicidade e diversas expressões infantis.

É nesse contexto dinâmico, no qual a aprendizagem se estabelece a partir das mediações, que atualmente a Educação Infantil se constitui, tendo no respeito ao que é expresso pela criança que se centra o trabalho educativo. Conforme afirma Barbosa (2009), o ato educativo na Educação Infantil precisa estar pautado na “articulação entre saberes, fazeres, pensares, sentires” (p.44), potencializando as ações coletivas para a aquisição das aprendizagens.

É importante ressaltar que é pela intencionalidade pedagógica que é definido o trabalho das profissionais de Educação Infantil, as quais possuem um olhar sensível e atento aos anseios do grupo de crianças e vão proporcionando atividades a fim de, além de contemplar os interesses, ampliar seus conhecimentos.

Nesse sentido, percebe-se que um dos caminhos encontrados para efetivar tais pressupostos é a problematização destes com as comunidades envolvidas. Para tanto, acredita-se que o elo entre as comunidades e as legislações vigentes são os profissionais que atuam na Educação Infantil e que, através deles, podem ser desenvolvidas as ações que tanto se esperam. A fim de que estas mediações aconteçam, torna-se necessário que os profissionais se instrumentalizem ao ponto de conseguirem perceber o quanto suas práticas são importantes, pois é através de ações conscientes e críticas que, junto com as crianças e famílias, poderão fomentar atos de cidadania plena de todos os envolvidos.

As DCNEI defendem que os espaços de formação continuada são requisitos básicos para desenvolver uma Educação Infantil de qualidade, assegurando que é direito dos profissionais deste nível no sentido de potencializar suas práticas, constituindo suas identidades docentes, a fim de desempenhar um trabalho mais aprimorado. Apontam ainda que estes encontros devam estar sustentados em condições éticas, refletindo as práticas pedagógicas cotidianas, a fim de mediar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças de formas coletivas e individuais.

Assim, aposta-se em uma formação continuada qualificada, a qual garanta que o grupo de profissionais reivindique não só seus direitos trabalhistas, mas também os direitos daqueles que são a razão de suas práticas, as crianças. No entanto, o que se percebe em algumas escolas municipais é uma desmotivação, além da falta de comprometimento para com esses encontros, principalmente no que diz respeito ao estudo das legislações. Cabe aqui destacar que os profissionais não são os culpados para que a falta de estímulo aconteça; pelo contrário, está se buscando a valorização deste espaço, onde se acredita que apenas com o diálogo comprometido, consciente, problematizado é que possam ser constituídas as mediações necessárias para serem trabalhadas com as comunidades. Para tanto, é necessário que o município: garanta o direito a esses momentos dentro da jornada de trabalho; promova, em grupos pequenos, ações para se pensar e problematizar as especificidades de cada contexto para depois reunir os grupos a fim de construir estratégias para a melhoria do ensino na Educação Infantil coletivamente, como um todo; assegure o comprometimento das equipes diretivas em efetivar os encontros de formação continuada pautados em estudos críticos e não no repasse de informações ou combinados.

Por fim, não finalizando a discussão, pretendeu-se problematizar a implementação das unidades do Proinfância no município do Rio Grande, no entanto, o diagnóstico levantado ultrapassa as questões das novas escolas, sendo emergencial que propostas sejam desenvolvidas, a fim de que as escolas públicas deste nível de ensino no município tenham a qualidade mencionada nos diversos documentos aqui estudados, os sujeitos envolvidos reconhecidos como cidadãos e as legislações asseguradas.

Referências

Assessoria de Imprensa Municipal do Rio Grande-RS. *Prefeito assinou contrato para construção de creches nos bairros ABC IX e Humaitá*. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/noticias/detalhes+3fd994,,prefeito-assinou-contrato-para-construcao-de-creches-nos-bairros-abc-ix-e-humaita.html> acesso em 14 de maio de 2012.

ALBUQUERQUE, S. S.2010ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Educação das crianças pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. *Educação e Realidade*, v. 35, p. 139-156, 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13073> acesso em 28 de julho de 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 4.024/61* de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm acesso em 28 de julho de 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 5.692/71* de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm acesso em 28 de julho de 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm acesso em 22 de junho de 2012.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf acesso em 09 de maio de 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394* de 20 de abril de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em 16 de maio de 2013.

BRASIL. *Parecer CNE nº 22/98 – CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13449&Itemid=935 acesso em 09 de maio de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf> acesso em 13 de maio de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. V. 1. Brasília: 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf acesso em 01 de março de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. V. 2. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> acesso em 01 de março de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. V. 3. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> acesso em 01 de março de 2013.

BRASIL. *Lei nº 101 de 4 de maio de 2000 – Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm acesso em 28 de julho de 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação 2001/2010.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm acesso em 22 de maio de 13.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil: relatório preliminar. Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf> acesso em 13 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.* Encarte 1. Brasília: 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.* V.1. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.* V.2. Brasília: 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.* Brasília: 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *O Plano de Desenvolvimento da Escola = Razões, princípios e programas.* Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> acesso em 28 de julho de 2013.

BRASIL. *Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).* Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes> acesso em 28 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de orientação do FUNDEB*. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb> acesso em 28 de julho de 2013.

BRASIL. *PARECER CNE/CEB nº: 20 de 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: http://www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?arquivo=parecer_20_-_diretrizes_curriculares_da_educ_infantil.pdf&pasta=legislacao acesso em 22 de maio de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RELATÓRIO DE PESQUISA: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. BRASÍLIA, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/.../relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf acesso em 13 de maio de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Indicadores de qualidade na Educação Infantil. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf acesso em 26 de fevereiro de 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório de Pesquisa: contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_contribuicoes_pesquisadores.pdf acesso em 01 de março de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. PL nº 8035/2010 – *Plano Nacional de Educação 2011/2020*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileq/integras/831421.pdf> acesso em 22 de maio de 2013.

BRASIL. *PARECER CNE/CEB nº 8/2010 - Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid= acesso em 28 de julho de 2013.

BRASIL. Resolução nº 11 de 11 de março de 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3434-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-11-de-11-de-mar%C3%A7o-de-2011> acesso em 22 de junho de 2012.

BRASIL. *Resolução nº 13, de 21 de março de 2011 - critérios de transferência automática de recursos a municípios, estados e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de educação infantil – Proinfância e quadras esportivas escolares no âmbito do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC* 2. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3436-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-13-de-21-de-mar%C3%A7o-de-2011> acesso em 29 de julho de 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm acesso em 16 de maio de 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In CAMPOS, Maria Malta. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Brasília: 2009, p. 11-28.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. *Educação Ambiental: A formação do Sujeito Ecológico*. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Ronaldo Souza de. BAETA, Anna Maria Bianchini. Autonomia intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In LOUREIRO, Carlos Frederico B. LAYRARGUES, Philippe Pomier. CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2011, p.105-114.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, C. M. KAERCHER, G.E.P. da S. (orgs.) *Educação Infantil: pra que te Quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-26.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf> acesso em 22/06/2012, acesso em 21 de maio de 2013.

DIAS, Genebaldo F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia,1992.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

FULGRAFF, Jodete Bayer Gomes. *O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo LULA*. São Paulo, 2007. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e a cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In LOUREIRO, Carlos Frederico B. LAYRARGUES, Philippe Pomier. CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). *Educação*

ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2011, p. 115-148.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica planetária. In LOUREIRO, Carlos Frederico B. LAYRARGUES, Philippe Pomier. CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 73-103.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 56-68, jan/jun. 2008.

MOTA, Maria Renata Alonso. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. *Demanda por educação infantil no município do Rio Grande-RS*, 1998. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yweboM-SZSEJ:www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/mariarenataalonsomotap07.rtf+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=br> acesso em 20 de junho de 2013.

NOVICKI, Victor. SOUZA, Donaldo Bello de. Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 711-736, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a04.pdf> acesso em 29 de janeiro de 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001 179-195. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf> acesso em 26 de julho de 2013.

RIO GRANDE. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *RESOLUÇÃO nº 31 de 21 de dezembro de 2011*. Disponível em: <http://forumregional-educacaoinfantil.blogspot.com.br/> acesso em 28 de julho de 2013.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche. In CAMPOS, Maria Malta. *Crítérios para um atendimento*

em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: 2009, p. 29-40.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS). In BRASIL. *Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA*. Brasília: 2005.

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIEZZER, Moema L. *Somos Todos Aprendizes: Lembranças da Construção do Tratado de Educação Ambiental*. Toledo, 2004. Disponível em: www.recea.org.br/acervo/artigo_MOEMA-Tratado.doc acesso em 29 de janeiro de 2013.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*. Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.