



UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CAMPUS ERECHIM

ALDERI ANTÔNIO OLDRA

**AMPLIAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
ERECHIM: RELEVÂNCIA, DESAFIOS E LIMITAÇÕES**

ERECHIM

2017

ALDERI ANTÔNIO OLDRA

**AMPLIAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
ERECHIM: RELEVÂNCIA, DESAFIOS E LIMITAÇÕES**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação em Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

ERECHIM

2017

ALDERI ANTÔNIO OLDRA

**AMPLIAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
ERECHIM: RELEVÂNCIA, DESAFIOS E LIMITAÇÕES**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação em Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

____/____/____.

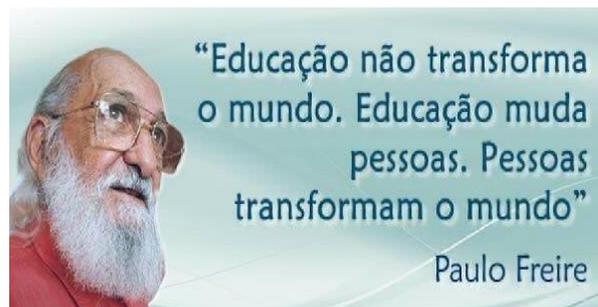
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jerônimo Sartori - UFFS

Prof. Dr. Arnaldo Nogaró – URI

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Professora Dra. Isabel Gritti – UFFS – Suplente



Dedico este trabalho, resultado da pesquisa e estudo para obtenção do título de Mestre em Educação,

- A todos educadores e educadoras, que dedicam seu tempo em prol da Educação e acreditam que é possível mudar e transformar a sociedade a partir do atendimento, com qualidade, das crianças de Educação Infantil;
- Ao Professor Dr. Jerônimo Sartori, meu Orientador, pela sua capacidade intelectual, sensibilidade humana e pedagógica;
- Aos Professores Dr. Arnaldo Nogaro e Dr. Thiago Ingrassia Pereira, pelas valiosas sugestões e contribuições na qualificação do trabalho;
- À minha amada família, em especial aos meus pais, meus irmãos, à minha esposa Deimar e meu filho João Vítor, pela compreensão, companheirismo e apoio em todos os momentos;
- À minha inestimável amiga Verenice Lipsch, pelo carinho e pelo auxílio constante;
- Aos meus estimados colegas e professores da primeira turma de Mestrado Profissional de Educação da UFFS.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo investigar sobre as possibilidades de ampliar e qualificar o atendimento da Educação Infantil no município de Erechim, considerando sua relevância, os desafios e as limitações enfrentadas. O enfoque proposto ocorre na relação entre a necessidade e a importância de atender com qualidade às crianças, bem como a possibilidade de ampliação dos recursos em prol da Educação, a partir do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), que prevê os investimentos dos insumos necessários para alcançar educação de qualidade, conforme a Meta 20 do PNE, Lei 13.005 de 2014. Referendam-se obras relacionadas ao tema, na perspectiva de compreender a importância do atendimento às crianças de Educação Infantil e a necessidade urgente de ampliação de investimentos nesta área, como Paulo Freire, Pedro Demo, Bobbio, Moacir Gadotti, Zilma de Oliveira e Legislações como CF de 1988, LDB de 1996, PNE de 2014 e Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. O maior desafio abordado na dissertação faz referência aos investimentos propostos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, através do CAQi e, conseqüentemente, a ampliação e qualidade do atendimento na Educação Infantil, em um círculo de desenvolvimento das crianças. Reitera-se que o CAQi é o verdadeiro mecanismo para enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, instrumento de cálculo para prover os Estados e Municípios dos insumos necessários para uma educação de qualidade. No entanto, sabe-se que, para que isso realmente aconteça, é preciso ter vontade e decisão política. A abordagem procura considerar que a Educação Infantil constitui a primeira etapa do ciclo de vida estudantil, colaborando para o crescimento sadio e equilibrado da criança; que o atendimento nas escolas, nos primeiros meses de vida, significa apostar em uma geração autônoma e feliz; e, que uma educação de qualidade e para todos ocorre com o envolvimento de pessoas comprometidas, somadas a recursos físicos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos satisfatórios. Na sequência, apresenta-se a análise realizada no formato de um diagnóstico construído, através de Pesquisa de Campo, com base nas respostas obtidas pela aplicação de um questionário para onze (11) professores e cinco (5) gestores escolares e, também, de entrevistas com oito (8) pais, abordando elementos qualitativos que contribuem para a compreensão da importância de Políticas Públicas voltadas à primeira etapa escolar, indispensáveis para o processo educacional, contribuindo significativamente para a sua qualificação e transformação da realidade das pessoas. Por fim, destacam-se as sugestões propositivas elaboradas como possibilidade de garantir a ampliação do atendimento da Educação Infantil – Modalidade Creche, de modo que o Município de Erechim continue avançando. O resultado, por sua vez, será compartilhado com Instituições e Entidades que atendem à Educação Infantil, a fim de auxiliar nas decisões de implantação de Políticas Públicas referentes ao atendimento da Educação Infantil – Modalidade Creche.

Palavras chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Cuidar e Educar. Emancipação. Financiamento.

RESUMEN

La presente tesis tiene por investigar sobre las posibilidades de ampliar y calificar el apoyo a la Educación Infantil en el municipio de Erechim, su relevancia, los desafíos y las limitaciones enfrentadas. El enfoque propuesto ocurre en la relación entre la necesidad y la importancia de dar atención con calidad a los niños, así como la posibilidad de ampliación de los recursos en la educación, desde el CAQi (Costo Alumno Calidad Inicial), que prevé los investimentos necesarios para tener la educación de calidad, conforme la Meta 20 del PNE. Referendarse las obras relacionadas con el tema, en la perspectiva de comprender la importancia del atendimento a los niños de Educación Infantil y la necesidad de ampliación de investimentos en esta área. El mayor desafío abordado en la disertación hace referencia a los proyectos de inversión propuestos en la Campana Nacional por el Derecho a la Educación, a través del CAQi y, consecuentemente, la ampliación y calidad de atención en la Educación Infantil, en un círculo de desarrollo de los niños. Reiterase que lo CAQi es el verdadero mecanismo para enfrentar las desigualdades educativas brasileñas, instrumento de cálculo para proveer los Estados y Municipios de los insumos necesarios para una educación de calidad. Sin embargo, supese que, para que esto sea realidad, es preciso tenerse voluntad y decisión política. Lo enfoque considera que la Educación Infantil constituí la primera etapa del ciclo de vida estudiantil, colaborando para el crecimiento sandio y el equilibrio de los niños; que la atención en las escuelas, en los primeros meses de vida, significa apostar en una generación autónoma y feliz; y, que una educación de calidad y para todos ocurre con el involucimiento de personas comprometidas, sumando recursos físicos, didáticos, pedagógicos y tecnológicos satisfactorios. En seguida, presentase la análisis hecha de forma de diagnóstico, construido por medio de Pesquisa de Campo, con base en las respuestas obtenidas de un cuestionario para once (11) profesores e cinco (5) gestores escolares y, también, de entrevistas con ocho (8) padres, sobre elementos cualitativos que contribuyen para la comprensión de la importancia de las Políticas Públicas destinadas a la primera etapa escolar, indispensable para el proceso educacional, contribuyendo para la suya calificación y cambio de la realidad de la gente. Por fin, presentase las sugerencias elaboradas como posibilidad de garantizar la ampliación del atendimento de la Educación Infantil – Modalidad Creche, de forma que el Municipio de Erechim siga avanzando. El resultado, por su vez, será compartido con Instituciones e Entidades que atienden a la Educación Infantil, a fin de auxiliar en las decisiones de implantación de Políticas Públicas referentes a lo atendimento de la Educación Infantil – Modalidad Creche.

Palabras clave: Políticas Públicas. Educación Infantil. Cuidar y enseñar. Emancipación. Financiación.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de atividades.....	24
Quadro 2 – Matrículas de Educação Básica em Erechim, no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil.....	48
Quadro 3 – Número de Creches por dependência administrativa, segundo a localização – Brasil 2016.....	50
Quadro 4 – Número de Creches por tamanho, segundo a localização –Brasil 2016.....	50
Quadro 5 – Valores de referência do CAQi CNE X FUNDEB mínimo.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Iniciais – 5º ANO – Municipais.....	32
Gráfico 2 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Finais – 9º ANO – Municipais.....	33
Gráfico 3 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Iniciais – 5º ANO – Estaduais.....	33
Gráfico 4 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Finais – 9º ANO – Estaduais.....	34
Gráfico 5 – Número de matrícula de EJA por etapa de ensino – Brasil 2008-2016.....	37
Gráfico 6 – Educação Especial: matrículas de educação infantil – Brasil 2008-2016.....	38
Gráfico 7 – Educação Especial: matrículas no ensino fundamental – Brasil 2008-2016.....	38
Gráfico 8 – Educação Especial: matrículas no ensino médio – Brasil 2008-2016.....	39
Gráfico 9 – Evolução do percentual de matrículas em tempo integral nos ensinos Fundamental e Médio – Brasil 2010-2016.....	40
Gráfico 10 – Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino – Brasil 2008-2016.....	42
Gráfico 11 – Distribuição da matrícula na educação profissional por dependência administrativa – Brasil 2016.....	42
Gráfico 12 – Benefícios: oferta da Educação Infantil e Nota Média no IDEB Ensino Fundamental Anos Iniciais – RS 2013.....	47
Gráfico 13 – Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa – Brasil 2016.....	48
Gráfico 14 – Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016.....	49
Gráfico 15 – Distribuição de matrícula em creche por dependência administrativa da escola – Brasil 2016.....	53
Gráfico 16 – Matrícula em creche por dependência administrativa da escola - Brasil 2008-2016.....	53
Gráfico 17 – Evolução do número de matrículas na educação infantil Brasil 2011-2016.....	54
Gráfico 18 – Matrícula em creche por rede de ensino – Brasil 2016.....	54
Gráfico 19 – Percentual de matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por recurso disponível na escola – Brasil 2016.....	55
Gráfico 20 – Percentual de matrículas dos Anos Finais do Ensino Fundamental por recurso disponível na escola – Brasil 2016.....	56

Gráfico 21 – Evolução do número de matrículas no ensino fundamental – Brasil 2011-2016.....	57
Gráfico 22 – Número de escolas de anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa – Brasil 2016.....	57
Gráfico 23 – Taxa de aprovação do ensino fundamental por ano/série – Brasil 2005-2015.....	58
Gráfico 24 – Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental por localização e dependência administrativa – Brasil 2016.....	58
Gráfico 25 – Ensino Regular - Evolução do número de matrículas no ensino médio – Brasil 2011- 2016.....	59
Gráfico 26 - Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2016.....	59
Gráfico 27 – Percentual de alunos dos anos iniciais, dos anos finais e do ensino médio por recurso disponível na escola – Brasil 2016.....	60
Gráfico 28 – Percentual de matrículas do ensino médio por recurso disponível na escola – Brasil 2016.....	60
Gráfico 29 – Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) – Brasil 2008- 2016.....	61
Gráfico 30 – Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino - Brasil 2008- 2015.....	62
Gráfico 31- Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino – Brasil 2015.....	62
Gráfico 32 – Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2016.....	63
Gráfico 33 – Distribuição dos docentes que atuam na creche por nível de escolaridade – Brasil 2016.....	64
Gráfico 34 – Evolução de atendimentos na Educação Infantil de 2008- 2016.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ranking do IDESE - Municípios com mais de 100 mil habitantes.....	27
Tabela 2 – Ranking dos três municípios com mais de 100.000 habitantes.....	28
Tabela 3 – Número de estudantes do Ensino Fundamental atendidos pela Rede Estadual de Erechim.....	30
Tabela 4 – Número de Estudantes do Ensino Fundamental atendidos pelo Sistema Municipal de Erechim.....	30
Tabela 5 – Taxa Rendimento do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, em Erechim/RS, 2016.....	31
Tabela 6 – Taxa Rendimento do Ensino Fundamental II – Anos Finais, em Erechim/RS, 2016.....	31
Tabela 7 - Relação de estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas e Privadas.....	35
Tabela 8 – IDEB – Ensino Médio (2007 a 2015), no RS e no Brasil.....	36
Tabela 9 – Dados da Educação de Jovens e Adultos em Erechim, em 2015 e 2016.....	37
Tabela 10 – Ensino Regular - Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2010 – 2016.....	39
Tabela 11 – Dados da Educação Profissional em Erechim, em 2015 e 2016.....	40
Tabela 12 – Dados educacionais da Educação Superior – Instituições presenciais.....	43
Tabela 13 – Dados educacionais do Ensino Superior – instituições presenciais.....	44

LISTA DE SIGLAS

AMAU	Associação dos Municípios do Alto Uruguai
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade inicial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSEME	Conselho dos Secretários Municipais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FUNDEB	Fundo Nacional da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE	Indicador de Desenvolvimento Socioeconômico
INEP	Índice Nacional de Educação Pública
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
QEDU	Qualidade da Educação
RAE	Rede de Apoio à Escola
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
SMEd	Secretaria Municipal de Educação
TCE-RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
UNDIME RS	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	METODOLOGIA.....	19
2.1	O QUE SE ENTENDE POR PESQUISA?.....	19
2.2	DELINEANDO OS CAMINHOS DO PROJETO.....	21
2.3	CRONOGRAMA.....	24
3	EDUCAÇÃO: DIAGNOSTICAR É PRECISO!.....	25
3.1	SOBRE ERECHIM: DADOS E ASPECTOS RELEVANTES.....	25
3.2	CONCEPÇÕES E DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR EM ERECHIM.....	27
3.2.1	Educação Infantil	27
3.2.2	Ensino Fundamental.....	29
3.2.3	Ensino Médio	34
3.2.4	Educação de Jovens e Adultos(EJA).....	37
3.2.5	Educação Especial.....	38
3.2.6	Alunos em Tempo Integral (Ensino Fundamental).....	39
3.2.7	Alunos em Tempo Integral (Ensino Médio).....	40
3.2.8	Educação Profissional	41
3.2.9	Educação Superior	43
3.2.10	Outros dados relevantes	47
3.2.10.1	As Escolas que os brasileiros frequentam	48
3.2.10.2	As Escolas que oferecem Creches no Brasil	49
3.2.10.3	As Escolas que oferecem Pré Escola no Brasil	51
3.2.10.4	As matrículas da Educação Básica no Brasil	51
3.2.10.5	As matrículas de Creche no Brasil	52
3.2.10.6	As matrículas de Pré Escola no Brasil	54
3.2.10.7	As matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.....	55
3.2.10.8	As matrículas dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil	56
3.2.10.9	As matrículas do Ensino Médio no Brasil.....	59
3.2.10.10	Trajatória dos estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil	61
3.2.10.11	Os Docentes da Educação Básica brasileira	63
4	EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIVILÉGIO OU DIREITO?.....	68
4.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIR É PRECISO!.....	71
5	EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIAGNÓSTICO, DAS COMPREENSÕES, DAS DIRETRIZES.....	77
5.1	DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
5.2	DAS COMPREENSÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	80
5.2.1	Política de Educação Infantil em Erechim: Investimento e Qualificação.....	82
5.2.2	A criança na escola: o cuidar e o educar.....	91
5.2.3	Formação e valorização de professores.....	96

5.3	DAS DIRETRIZES PARA INTEGRALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – MODALIDADE CRECHE.....	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado.....	117
	APÊNDICE B – Questionário para Gestores e Professores.....	118
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado.....	119
	APÊNDICE D – Entrevista com os Pais.....	120

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o trato com a criança, enquanto ser individual, merecedora de atenção especial, cuidados e respeito no contexto social, só começa a ganhar relevância com a CF, de 1988, quando a Educação Infantil assume um espaço mais significativo no contexto do panorama educacional brasileiro. A partir deste dispositivo legal, a atenção à Educação Infantil evoluiu em outras esferas legais.

Tal fato levou ao entendimento de que a criança é sujeito de direitos e que, especialmente aquelas com menos idade, expressam-se a partir de suas linguagens próprias, o que exige dos profissionais da área da Educação Infantil o fortalecimento das experiências educativas, de forma a complementar os cuidados e a educação oferecida no seio familiar. Barbosa e Richter (2010) afirmam que:

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independente em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a condição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano, diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda se deslocar com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche. (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 90).

A despeito disso, a trajetória de construção dos direitos nas sociedades modernas e os avanços no campo de uma pedagogia da infância, colocam a criança pequena como o demandante privilegiado de políticas públicas, que lhe garantam os direitos sociais. O paradigma do reconhecimento e da proteção do direito à educação, como um dos direitos sociais garantidos, legalmente é uma marca presente nas sociedades democráticas modernas.

Bobbio (2004) aborda a questão do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos como uma marca presente na base das Constituições democráticas modernas, definindo três teses fundamentais de seu pensamento sobre o tema dos direitos do homem: os direitos naturais são direitos históricos; esses direitos nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista de sociedade; a definição desses direitos torna-se um dos principais indicadores do progresso histórico das sociedades.

Assim, reconhece-se que, ao longo da história, a Educação Infantil passou por etapas de mudanças significativas no cenário da educação do Brasil, encontrando unanimidade no

debate ao considerar os aspectos do cuidar e do educar. Destaca-se que, há poucos anos, menos de duas décadas, a Educação Infantil, prestava-se ao assistencialismo, que esteve por muito tempo presente nas creches-escolas infantis e tinha como objetivo principal prestar assistência necessária às crianças menos favorecidas, oferecendo cuidados para que elas pudessem viver, enquanto seus pais trabalhavam.

Observa-se, hoje em dia, que os vários fatores envolvidos na Educação Infantil são objeto de estudo e debate em Universidades, Movimentos Sociais da Educação, Órgãos Normativos da Educação e em diversas Instituições Governamentais e Não Governamentais.

Pode-se, então, perguntar: o que se tem como resultado dessa caminhada?

E responder: uma Educação Infantil de cunho menos assistencialista, gerida pelos órgãos de educação e com uma proposta pedagógica, que procura valorizar a criança como sujeito de direitos, sujeito biopsicossocial, que produz história e cultura. Sem dúvida, esses avanços foram alcançados a partir dos conhecimentos produzidos por pesquisadores da área, por meio da articulação e da mobilização dos Movimentos Sociais, Organizações da Sociedade Civil, Representações Sindicais e de Classe, Instituições de Ensino e tantas outras que lutam pela garantia do direito da criança à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, pela implementação de políticas educacionais públicas e pela ampliação do financiamento nessa etapa.

Porém, se, por um lado, parece que se alcançaram conquistas para a Educação Infantil, por outro, tem-se a incerteza do que pode ocorrer com as crianças de zero a três anos de idade. Sobre esse tema, afirma-se que: os três entes federados, de acordo com a legislação brasileira, em regime de colaboração, já eram obrigados a ofertar vagas para a matrícula das crianças de zero a cinco anos de idade em Instituições Públicas de Ensino; a obrigatoriedade, agora da família, de matricular seus filhos nas Instituições de Educação Infantil não pode ser usada como justificativa para camuflar a omissão do Estado em relação ao cumprimento de seus deveres e à garantia do direito do ser humano à educação; a obrigatoriedade não garante a universalização e a qualidade da Educação Infantil; a obrigatoriedade não pode implicar a valorização da Pré-Escola em detrimento da Creche.

As conquistas, realizadas através de discussões, debates e mobilizações em prol de uma Educação Infantil para todos e de qualidade, não cessam. Ao longo da CONAE (2010 e 2014), realizadas em Brasília, reuniram-se os representantes dos Fóruns como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, realizando várias reuniões de estudo e discussão das propostas, aprofundando aquelas ligadas à Educação Infantil. Foi endossado o documento da campanha com reivindicações e proposições, votando junto com as demais entidades.

O PNE, aprovado em 26 de junho de 2014, Lei Federal nº 13.005, estabeleceu vinte metas e inúmeras estratégias a serem realizadas nos dez anos seguintes. A primeira Meta do PNE estabeleceu que todos os Municípios do Brasil devem “[...] universalizar o atendimento às crianças de Pré-Escola, de 4 e 5 anos e atendimento de, no mínimo, 50% de modalidade creche de zero a três anos e onze meses até 2024”. Assim, os municípios elaboraram e/ou readequaram seus Planos Municipais de Educação, para atingir as exigências do PNE e PEE, o que, por si, denota comprometimento com a superação dos desafios enfrentados para qualificar a Educação Infantil.

As metas estabelecidas pelo PNE destacam percentuais de atendimentos e, também, percentuais de investimentos para efetivação dos atendimentos com qualidade, sendo que, até 2024, o investimento projetado para Educação é de 10% do PIB Nacional (Meta 20 do PNE).

A importância, tanto dos investimentos financeiros, quanto da ampliação da qualidade pedagógica, deve-se ao fato de que a Educação Infantil, por ser a primeira etapa do ciclo de vida estudantil, tem o dever de propiciar momentos ricos, através da arte do brincar, que possibilite às crianças novas descobertas, estimulando sua criatividade, interação social e colaborando para seu crescimento sadio e equilibrado.

Sendo assim, os primeiros anos de vida de uma criança encaminha-a para a construção do seu caráter e do seu desenvolvimento. Logo, as ações que vêm ao encontro do atendimento com qualidade das crianças, justificam investimentos e contribuem para a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade. Por isso, há a necessidade de implementar políticas públicas efetivas nesta dimensão.

Neste viés, essa pesquisa propõe, primeiramente, responder alguns questionamentos em relação à Educação Infantil no município de Erechim: existe realmente uma grande demanda de crianças de zero a três anos? Caso exista, em que regiões? O que representa o crescente avanço no atendimento dos últimos anos? É um atendimento de qualidade? É possível elencar algumas ações, a curto, médio e longo prazo, para ampliar e qualificar o atendimento da Educação Infantil, modalidade Creche, no Município de Erechim? Por fim, como ampliar o atendimento e, com qualidade, diante de dificuldades encontradas no que tange ao financiamento da educação, e diante da importância que este atendimento apresenta, a partir de relatos da pesquisa?

Os desafios são constantes e crescentes e a Gestão Pública, no que tange a efetivação das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, por diversas razões, nem sempre consegue implementar todas as ações para o atendimento de uma demanda que, por muito tempo, esteve reprimida.

O que ocorre atualmente em muitos municípios do Brasil e, especificamente, em Erechim é a discrepância entre o atendimento e o investimento, pois, em 2015, atingiu-se, na cidade, a meta de atendimento de 50% das crianças em idade de creche (de zero a três anos e onze meses), meta estabelecida pelo PNE para 2024, sem que houvesse acréscimo de recursos financeiros, comprometendo o bom andamento de outros serviços essenciais da Educação.

Em Erechim, em uma população de sete mil crianças de zero a cinco anos e onze meses, mais de cinco mil estão na escola e, destas, quatro mil são atendidas pelo município, de forma pública e gratuita. Nos últimos anos atendem-se, a cada ano, mil e trezentas novas crianças na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que nascem, anualmente, em torno de mil e trezentas crianças (SMEd, 2016).

Há quem demonstre saudades do passado, e discursive que a escola pública era considerada de boa qualidade. Porém, estas pessoas esquecem de que, até pouco tempo, a escola pública era para poucos e elitista, e que, atualmente, com a previsão da legislação de garantia de acesso a creches e escolas de qualidade, os recursos deveriam ter sido ampliados proporcionalmente ao aumento da demanda. Ou seja, para garantir acesso de todos à escola de qualidade, e para que se ofereça educação com eficiência, é preciso ampliar e destinar novos investimentos à Educação.

Entende-se que a melhora da qualidade da educação não depende apenas de recursos financeiros, contudo, sem a ampliação dos investimentos, aliada ao controle adequado da aplicação dos recursos, dificilmente a educação do país avançará. Para que ocorra este avanço, surgiu o CAQi, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – um instrumento poderoso, que contribuirá para que o Brasil dê passos concretos rumo à educação pública de qualidade, o que as crianças e jovens brasileiros merecem e necessitam.

Importa ressaltar que, o investimento em Educação Infantil gera desenvolvimento e transforma a vida das pessoas, porém os desafios são muitos: como ampliar e qualificar o atendimento da Educação Infantil, com qualidade, no município de Erechim, face a importância que isso representa no desenvolvimento e transformação da sociedade? Diante da demanda reprimida, como ampliar o atendimento das crianças de zero a três anos? Os pais realmente estão cientes da importância desse atendimento na primeira etapa de vida de uma criança? Como ampliar o atendimento e, ao mesmo tempo, qualificar o processo de brincar e educar na Educação Infantil? Qual o entendimento dos professores e gestores sobre o atendimento das crianças nas escolas? Qual é a opinião dos pais em relação a este processo de atendimento, a partir da primeira etapa da Educação Infantil?

Foram estes questionamentos que me levaram a pleitear uma das vagas do Mestrado Profissional em Educação da UFFS - *Campus* Erechim, pois a grande demanda por atendimentos da Educação Infantil nas escolas municipais de Erechim, especialmente na idade de creche de zero a três anos e onze meses, deixavam-se angustiados e aflitos.

Ao ingressar no curso de Mestrado, exercia a função de Secretário Municipal de Educação de Erechim e, em função disso, deparei-me com o atendimento de pais desinformados, mães aflitas, gestores de escolas angustiados, pela necessidade de mais vagas e, também, pela importância, que entendia e defendia, da criança estar na escola desde cedo.

Eu precisava muito do meio acadêmico para aprofundar conceitos, discutir ações, dialogar e interagir com a realidade das escolas, das famílias e das crianças que aguardam um espaço nas instituições de ensino. Em função disso, decidi encarar novamente os bancos escolares, a fim de colocar este tema na pauta das discussões com os professores e colegas, compartilhar experiências e vislumbrar possibilidades para ampliar o atendimento neste primeiro nível da Educação Básica.

Com este intuito, mergulhei profundamente neste contexto e, com o auxílio de professores, gestores educacionais e pais, apresento motivos suficientes para comprovar a tese de que vale a pena investir e qualificar o atendimento na Educação Infantil, principalmente, da criança que está na idade de zero a três anos e onze meses (idade de creche).

Este texto, portanto, divide-se em seis capítulos, onde, inicialmente, apresenta-se uma introdução com o objetivo geral e específicos; no segundo capítulo, considerações sobre a metodologia, com uma análise sobre as pesquisas: teórica, metodológica, empírica e prática, considerando que elas interagem entre si. Contudo, será dada maior ênfase à pesquisa teórica, empírica e prática.

No terceiro capítulo, apresenta-se um diagnóstico da Educação em Erechim, contextualizando os diferentes setores da economia, principalmente no que diz respeito ao ensino, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, CEJA, Educação Especial e Educação Superior, com dados relevantes em cada etapa de ensino. Apresentam-se, neste primeiro momento, dados concretos sobre os percentuais de atendimentos e sua importância para a emancipação do sujeito e o desenvolvimento do município, conforme informações apresentadas pelo próprio TCE/RS.

No quarto capítulo, a abordagem ocorre no sentido de que a Educação não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos, respeitando as diferenças. Respondem-se os seguintes questionamentos: o que justifica a defesa de Políticas Públicas de inclusão às crianças em idade de Creche, possibilitando que elas sejam atendidas nas escolas, desde os

primeiros meses de vida? Há estudos e diagnósticos que provam a importância da criança estar na escola desde cedo? Como justificar os investimentos com prioridade nesta primeira etapa de vida e como direito subjetivo das crianças?

O quinto capítulo apresenta o resultado final da pesquisa, a partir dos questionários respondidos pelos gestores e professores e das entrevistas realizadas com pais de crianças de Educação Infantil, além de construir as diretrizes futuras, a partir da demanda, seguido das proposições e necessidade de investimentos pela Prefeitura Municipal na Educação Infantil, com planejamento e possibilidade dos atendimentos, considerando a importância do Cuidar e do Educar na Educação Infantil.

O objetivo geral se propõe a investigar sobre a importância de ampliar e qualificar o atendimento da Educação Infantil no município de Erechim, considerando sua relevância, seus desafios e suas limitações. Já em relação aos objetivos específicos, a proposta é: Realizar um diagnóstico do atendimento da Educação Infantil, período de Creche, no município de Erechim; Analisar os avanços e os limites da gestão municipal na implementação das Políticas Públicas em Educação Infantil; Elaborar um conjunto de diretrizes, que contribuam na ampliação de vagas e no atendimento qualificado às crianças de zero a três anos de idade; Realizar um levantamento de dados a partir das inscrições realizadas na Central de Vagas do município de Erechim, o qual indica elementos para realizar entrevistas semiestruturadas nas diferentes regiões, que comportam as maiores demandas de atendimento à Educação Infantil; Reconhecer a necessidade e a importância de atender as crianças nas escolas, desde a primeira etapa da Educação Infantil (idade de zero a três anos e onze meses), com qualidade; Analisar o papel fundamental do cuidar e do educar crianças em idade de creche.

2 METODOLOGIA

O presente texto aponta para um trabalho de abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa é entendida como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses; já, a abordagem qualitativa tem como marca a compreensão e a interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas.

2.1 O QUE SE ENTENDE POR PESQUISA?

A necessidade de pesquisar algo nasce a partir do surgimento de um problema e da curiosidade do pesquisador. Assim, define-se pesquisa como uma atividade voltada para a solução de problemas e para suprir a necessidade de conhecer do homem, empregando processos científicos (CERVO; BERVIAN, 1977; GIL, 1999).

Os vários conceitos de pesquisa existentes concordam com o fato de ser uma atividade norteada por característica racional. Para Demo (1987, p. 23), a pesquisa é “[...] a atividade científica pela qual descobrimos a realidade [...]”; já, segundo Andrade (1995, p. 95), “[...] pesquisa é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos [...]”; e, de acordo com Gil (1999, p. 42), “[...] podemos definir pesquisa como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos [...]”.

Ainda, o conceito de pesquisa sofre pequenas modificações, para se ajustar ao foco específico, dependendo da área de pesquisa. Conforme Gil (1999, p. 42), “[...] podemos definir pesquisa social como o processo que utilizando a metodologia científica permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Cabe destacar que a finalidade da pesquisa pode ser classificada de duas maneiras: a pesquisa chamada de “pura” e a pesquisa “aplicada”. Na pesquisa “pura”, busca-se conhecer as coisas pela simples satisfação de conhecer, sem a preocupação prévia com a aplicação prática do conhecimento adquirido, buscando o desenvolvimento de generalizações que podem gerar teorias e leis gerais. Na pesquisa aplicada, porém, buscam-se soluções práticas para os diversos problemas existentes na humanidade. Este tipo de pesquisa necessita das descobertas da pesquisa “pura”, para enriquecer suas descobertas. (ANDRADE, 1995; GIL, 1999).

Uma das preocupações básicas dos pesquisadores, relacionada com as questões metodológicas de suas pesquisas, consiste na explicação sobre as características específicas dos procedimentos adequados, para a realização da investigação proposta. Conforme Demo (1994; 2000), considerando que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente, pois "[...] na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa [...]" (DEMO, 2000, p. 22), pode-se distinguir, pelo menos, quatro gêneros de pesquisa: pesquisa teórica, pesquisa metodológica, pesquisa empírica e pesquisa prática.

A pesquisa teórica dedica-se "[...] a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20), sendo orientada no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes, e não implicando imediata intervenção na realidade, contudo, "O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa" (DEMO, 1994, p. 36).

A pesquisa metodológica é a voltada para a inquirição de métodos e procedimentos adotados como científicos, sendo que "Faz parte da pesquisa metodológica o estudo dos paradigmas, as crises da ciência, os métodos e as técnicas dominantes da produção científica [...]". (DEMO, 1994, p. 37).

A pesquisa empírica dedica-se ao tratamento da "[...] face empírica e fatural da realidade; produz e analisam dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural" (DEMO, 2000, p. 21). Valoriza-se esse tipo de pesquisa pela

[...] possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática. (DEMO, 1994, p. 37).

Já, a pesquisa prática é "[...] ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; não esconde a ideologia, mas sem perder o rigor metodológico" (DEMO, 2000, p. 22). Há métodos qualitativos que seguem esta direção, como, por exemplo, pesquisa participante, pesquisa-ação, onde via de regra, o pesquisador faz a devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções.

O presente estudo leva em consideração os diferentes tipos de pesquisas, pois eles interagem entre si, contudo, dá maior ênfase à pesquisa teórica, empírica e prática.

No tocante à base epistemológica da pesquisa, a orientação teórico-metodológica utilizada foi a histórico-crítica. Por quê? Histórico, porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação, e crítica, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação.

Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica de pesquisa. Esta Pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. Esta é uma teoria de grande relevância para a educação brasileira, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (primeiro passo: prática social; segundo passo: problematização; terceiro passo: instrumentalização; quarto passo: catarse; quinto passo: prática social).

Além disso, seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

2.2 DELINEANDO OS CAMINHOS DO PROJETO

Tendo em vista que o estudo é pautado pela abordagem qualitativa e quantitativa, é fundamental considerar que as análises quantitativas ou qualitativas não se justificam por si mesmas. De fato, há problemas e temas para cujo tratamento os métodos quantitativos são úteis e até mesmo indispensáveis, embora, em pesquisa qualitativa, não haja, em princípio, grande preocupação com amostragens e quantificações.

O objeto das ciências sociais não se revela apenas nos números, nem tampouco se iguala a sua própria aparência. Daí a necessidade de que os dados considerados qualitativos sejam abordados a partir de referenciais de coleta e interpretação de outra natureza. O potencial dos dados assim concebidos reside na sua possibilidade de formular e reformular teorias e conhecimentos, sem a necessidade de uma comprovação formal quantitativa. Em

uma abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação.

Duarte (1998) informa que a seleção de dados pertinentes é uma característica básica da pesquisa qualitativa e que seu valor não reside neles mesmos, mas nos fecundos resultados a que podem levar. Por outro lado, o rigor de uma pesquisa dessa natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e generalizáveis.

Para Luna (2000), em uma pesquisa de cunho qualitativo, a escolha da técnica de análise tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. A despeito disso, a teoria pode tanto sugerir perguntas, como indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo observados. Já Minayo (1994; 2000), afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Considerando a não transparência e a não evidência da realidade, a pesquisa qualitativa penetra o interior de suas bordas, o que demanda do pesquisador abertura e flexibilidade para novas formulações, bem como a mobilização de conhecimentos distintos e integrados. De outra parte, no âmbito da pesquisa qualitativa, não se vê na subjetividade obstáculo à construção de conhecimentos científicos; antes, nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social (MINAYO, 2000).

Cruz Neto (1994) afirma que uma pesquisa de cunho qualitativo não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de pesquisa necessita levar à reformulação dos caminhos investigativos e, nessa dinâmica, as pessoas podem tornar-se agentes de mediação entre a análise e a produção de informações.

Gomes (1994), por sua vez, considera que a análise e a interpretação das informações coletadas estão contidas num mesmo movimento, qual seja o de olhar atentamente para os dados da pesquisa. Para tanto, é importante articular as conclusões que vão surgindo dos dados concretos com conhecimentos mais amplos e abstratos.

As finalidades da análise seriam basicamente três: estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; e, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Conforme Gomes (1994), a análise final permite estabelecer

articulações entre os dados e as referências teóricas, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Entretanto, destaca o mesmo autor, o produto final da análise precisa ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa: ser uma pesquisa eminentemente exploratória; não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise; permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo; possibilitar uma teorização calcada nos dados; e, preocupar-se com o particular.

Segundo Marques (1997), as opções metodológicas no âmbito da investigação qualitativa não constituem um princípio em si, mas são fortemente afetadas pelo tipo de problema que o pesquisador se dispõe a enfrentar. Desse modo, a questão fundamental não é o emprego deste ou daquele método ou a consideração deste ou daquele dado, mas quais problemas se colocam como desafio ao pesquisador. A decisão sobre um método ou técnica depende, portanto, das questões primeiras da pesquisa, da natureza mesma do problema investigado. Marques (1997) sugere articulações e complementações com vistas a superar os limites de cada método e fornecer interpretações mais abrangentes do fato em estudo.

As análises quantitativas ou qualitativas não se justificam por si mesmas, pois adquirem dimensão e sentido diferentes em função do quadro em que se inserem ou do paradigma que as prioriza (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000). De fato, há problemas e temas que os métodos quantitativos são úteis e até mesmo indispensáveis para seu tratamento (LUNA, 2000).

Depois de um período em que as abordagens quantitativa e qualitativa eram vistas de forma dicotômica, muitos epistemólogos e pesquisadores vêm propondo que as duas se articulem em benefício das análises daí resultantes. Gonsalves (2001) caracteriza a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Diante disso, a autora sugere que o dualismo seja superado e que cada uma dessas abordagens seja empregada em níveis diferentes de profundidade, conforme a natureza dos dados.

O mesmo propõe Thiollent (1984), que julga serem as preocupações muito diversificadas no campo da metodologia da pesquisa social, a ponto de não se reduzirem a uma oposição entre quantidade e qualidade. Thiollent (1984) aponta que uma articulação entre ambas seria a postura científica mais satisfatória, mas que dependendo do assunto ou da abrangência da observação, certas pesquisas seguem sendo, principalmente, qualitativas ou quantitativas. O mesmo autor acredita que qualquer fato social ou educacional apresenta aspectos, que podemos descrever e estudar em termos ora quantitativos ora qualitativos, haja

vista que os números podem perfeitamente exercer uma função crítica dentro de qualquer pesquisa.

Em um procedimento eminentemente quantitativo, uma vez definida a população da pesquisa, busca-se um critério de representatividade numérica que permita a ineficiência dos conceitos teóricos que se quer testar. No procedimento qualitativo, por outro lado, o cientista preocupa-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e a abrangência da compreensão; os dados qualitativos permitiriam trazer à tona o subjetivo e o objetivo, os atores sociais, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos.

Partindo da realidade constatada, considerando os questionários aplicados com gestores e professores, e entrevistas com os pais das crianças que frequentam escolas de Educação Infantil, buscou-se construir algumas considerações a partir de um questionamento: por que é importante e necessário o município ampliar e qualificar os atendimentos da Educação Infantil, modalidade creche, por ser um direito das crianças, com investimentos necessários garantidos?

2.3 CRONOGRAMA

O cronograma seguiu o planejamento prévio, servindo de base para a organização dos estudos que foram desenvolvidos através do projeto aprovado em 2016, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma de atividades

AÇÕES/ATIVIDADES	PERÍODO
Apresentação e arguição da proposta de estudos (Projeto)	- novembro de 2016
Estudos, análises teóricas e bibliográficas.	- de setembro de 2016 a julho de 2017
Pesquisas de campo	- 2º semestre de 2016 a março de 2017
Entrevistas, compilação de dados.	- 2º semestre de 2016 a março de 2017
Análise e transcrição de dados	- 1º semestre de 2017
Elaboração final da dissertação.	- março de 2017 a julho de 2017

Fonte: Alderi, 2017.

3 EDUCAÇÃO: DIAGNOSTICAR É PRECISO!

Este capítulo apresenta um diagnóstico da Educação em Erechim, contextualizando-a nos diferentes setores da economia, principalmente no que diz respeito ao ensino, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior, com dados relevantes em cada etapa de ensino. Além disso, são apresentados dados concretos sobre os percentuais de atendimentos e discussão sobre a importância da Educação para a emancipação do sujeito e o desenvolvimento do município, conforme informações apresentadas pelo próprio TCE/RS.

3.1 SOBRE ERECHIM: DADOS E ASPECTOS RELEVANTES

Com uma população de 103.437 habitantes conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), Erechim localiza-se ao norte do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai, sobre a cordilheira da Serra Geral. Considerada um centro sub-regional no país, é a segunda cidade mais populosa do norte do estado, superada apenas pelo município de Passo Fundo.

Erechim foi uma das primeiras cidades brasileiras modernas planejadas. O planejamento viário da cidade havia sido inspirado em conceitos urbanísticos usados nos traçados de Washington (1791), Paris (1850), Buenos Aires (1580) e Belo Horizonte (1897), porém foi recentemente alterado para facilitar o fluxo viário, caracterizando-se por ruas muito largas, forte hierarquização e criação, através de ruas diagonais ao xadrez básico, de pontos de convergência.

A economia baseia-se principalmente no setor industrial, cuja representatividade é atualmente de 37,53%. No entanto, a atividade que é menos representada, a do setor primário, é de grande importância pela diversidade de sua produção.

Atualmente, o setor primário é responsável por 6,39% da arrecadação municipal, sendo que a cidade conta com cerca de 2.520 pequenos produtores, que produzem basicamente soja, milho, trigo, feijão, cevada e frutas, e criam aves, bovinos e suínos, respectivamente. Salienta-se que, a economia agrícola diminuiu consideravelmente nos últimos 20 anos, reprimida pelo desenvolvimento urbano e pela crise do cooperativismo regional.

O tamanho das propriedades também é consideravelmente baixo, segundo estimativas, 95% dos locais de cultivo da região não tem área maior que 100 hectares. As plantas com maior área de hectares são respectivamente: milho, soja, trigo, cevada e feijão.

O setor secundário é o que mais tem destaque na cidade, arrecadando 37,96% dos recursos municipais. São aproximadamente 700 empresas de porte variado, localizadas principalmente no Distrito Industrial, criado em 1978, e empregando um contingente de mais de 5.000 pessoas.

A principal causa do grande crescimento deste setor foi, principalmente, a expansão do parque industrial, que fez com que a cidade de Erechim crescesse quatro vezes mais que a média do Brasil e quase três vezes mais do que o Rio Grande do Sul. Este crescimento também influenciou na perda de pecuaristas e agricultores, pois muitos migraram para a indústria, buscando nova forma de sobrevivência. O ramo que mais cresceu em todo este tempo foi o metal mecânico, que entre 1985 e 2005, aumentou em média 25,4% a quantidade de funcionários.

O setor terciário conta com mais de 6.700 estabelecimentos comerciais. A atividade comercial da cidade é grande, comparada com as demais da região, vem crescendo a cada ano e contribui com 17,85% da arrecadação do município. O setor de serviços também merece destaque, já que o índice da porcentagem na economia duplicou em dez anos, chegando a 39,16%. É também o que mais emprega mão-de-obra, mais de 10 mil pessoas. Ainda, o turismo conta com pontos importantes, como: Centro Cultural 25 de Julho, Parque Longines Malinowski, o Castelinho, e o Vale Dourado, entre tantos outros.

Erechim é considerada uma cidade com um bom índice de desenvolvimento socioeconômico. Esse é um dos aspectos que chama a atenção para Erechim no perfil das cidades gaúchas, no mapeamento elaborado pelo SEBRAE/RS, que avaliou 45 indicadores dos 497 municípios do Estado.

A publicação digital do Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas do RS (SEBRAE-RS/2016), mostra Erechim em destaque quanto ao IDESE/2013 – síntese do desenvolvimento dos municípios gaúchos, composto por 12 indicadores divididos em três blocos: educação, renda e saúde - como a cidade que está em segundo lugar no Estado entre os municípios com mais de 100 mil habitantes nesse indicador (Tab. 1).

Além disso, Erechim apresentou um avanço no índice nos últimos anos, que passou de 0,7403, em 2007, para 0,8196, em 2013. O IDESE é o indicador síntese que tem o propósito de mensurar o nível de desenvolvimento dos municípios do Rio Grande do Sul.

Tabela 1 – Ranking do IDESE - Municípios com mais de 100 mil habitantes

Colocação	Cidade	Índice
1º	Bento Gonçalves	0,832
2º	Erechim	0,820
3º	Porto Alegre	0,814
4º	Caxias do Sul	0,810
5º	Santa Cruz do Sul	0,808
6º	Passo Fundo	0,771
7º	Cachoeirinha	0,754
8º	Santa Maria	0,745
9º	Novo Hamburgo	0,740
10º	Rio Grande	0,728

Fonte: IDESE,/2013

Dados da FEE confirmam os da IDESE, afirmando que 20 municípios gaúchos têm mais do que 100.000 habitantes. Entre esses, apenas cinco apresentaram índices de alto desenvolvimento (acima de 0,800), em 2013. O primeiro colocado foi Bento Gonçalves, que manteve sua posição com índice 0,832. Logo em seguida, o município de Erechim registrou índice de 0,820. Em terceiro, ficou Porto Alegre (0,814), seguido por Caxias do Sul (0,810) e Santa Cruz do Sul (0,808).

Outro dado interessante está relacionado à população potencialmente ativa de Erechim, que superou os 73 mil habitantes, representando 71,5% dos moradores do município, segundo dados da FEE, de 2014. Ao combinar esse indicador com o resultado do IDESE, percebe-se um diferencial para a cidade, que é a oferta e a qualificação da mão de obra, em função do nível de estudo da população. Esse fator pode ser decisivo para as empresas e para a qualidade de produtos e serviços oferecidos.

Próxima a comemorar seu centenário, em 2018, Erechim se consolida como um dos melhores lugares do Rio Grande do Sul para viver, segundo o IDESE dos municípios gaúchos.

3.2 CONCEPÇÕES E DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR EM ERECHIM

Em 2013, Erechim registra a melhor educação entre os principais municípios gaúchos, com mais de 100.000 habitantes. É possível observar o desempenho dos três municípios que mais se distinguiram em cada bloco do IDESE, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Ranking dos três municípios com mais de 100.000 habitantes

A) BLOCO EDUCAÇÃO	
MUNICÍPIOS	ÍNDICE DO BLOCO
Erechim	0,805
Bento Gonçalves	0,779
Santa Cruz do Sul	0,746

Fonte: IDESE/2013.

Na educação, são consideradas taxas de matrícula na Pré-Escola e Ensino Médio, percentual da população adulta com, ao menos, o Ensino Fundamental completo, além das notas da Prova Brasil para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

3.2.1 Educação Infantil

No Brasil, a Educação Infantil passou a fazer parte do campo educacional apenas a partir da CF, de 1988, que estabeleceu sua obrigatoriedade, a partir dos quatro anos de idade. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é parte importante do processo de desenvolvimento da criança, tornando-a capaz de agir com interdependência e fazer escolhas a partir de situações diversas.

A Educação Infantil de qualidade deve, em conjunto com os grupos familiares, assegurar a vivência da infância e o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, espiritual, cultural e afetiva do ser humano, bem como garantir o educar e o brincar. Para tanto, como direito da criança, é assegurada pelo Poder Público, como uma política básica, universalista, garantida na CF de 1988, no ECA de 1990, na LDBEN de 1996 e em legislações decorrentes. Assim, as políticas básicas de caráter público para a educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade necessitam estar integradas, considerando-se as políticas especiais como complementares e nunca como substitutivas.

A LDBEN definiu os papéis das três esferas do Poder Público na gestão da Educação Infantil, sendo que cabe à União e aos Estados estabelecer, em colaboração com os municípios, competências e Diretrizes Curriculares, e à esfera municipal cabe a incumbência de garantir esse atendimento. Outro avanço substancial foi a definição de padrões para o profissional que trabalha na área. Com a LDBEN, a Educação Infantil conquistou um novo espaço social que rompeu não só com a tradicional vocação assistencialista das creches, mas também com a noção de que a Pré-Escola tem uma perspectiva antecipatória da escolaridade fundamental.

Outrossim, enquanto direito de todos, a Educação Infantil com qualidade social, precisa garantir a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno espectro autista e altas habilidades ou superdotação, firmada na implantação de mecanismos de atendimento educativo especial e de espaços para apoio pedagógico.

Conforme o IBGE, em 2014 nasceram 1.298 crianças no município de Erechim, aumentando a demanda para o atendimento de creche (zero a 3 anos e onze meses). Mesmo tendo uma projeção a médio e longo prazo da ampliação do atendimento da Educação Infantil, a demanda existe e exige medidas constantes de atendimento. Com a preocupação de fazer gestão diante desta demanda, foi criada a Central de Vagas, com sede junto à SMEd, a qual objetiva organizar a demanda real do número de estudantes e fazer os encaminhamentos necessários.

Mesmo com toda ampliação do número de vagas na Educação Infantil, o município precisa desenvolver políticas educacionais que possibilitem a criação de novas vagas, considerando levantamentos sistemáticos da demanda que captem as variações da população em idade correspondente a essa faixa etária.

3.2.2 Ensino Fundamental

A CF, de 1988, em seu artigo 208, prevê a oferta de Ensino Fundamental a todos os brasileiros, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria. A garantia desse direito subjetivo é básica na formação do cidadão, pois de acordo com o artigo 32 da LDBEN (1996), o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar, tanto social quanto politicamente.

Para tanto, há que se promover a continuidade do processo de democratização do Ensino Fundamental, garantindo o acesso e a permanência com sucesso do estudante na escola – princípio constitucional previsto no art. 206, inciso VII, proporcionando a ele as condições necessárias para que obtenha êxito, sem discriminação de qualquer natureza. Faz-se necessário o estabelecimento de uma política de expansão do Ensino Fundamental, visando à sua total universalização.

Atualmente o município de Erechim possui 34 escolas de Ensino Fundamental, sendo 29 da rede pública e 05 na rede particular (Censo Escolar/2016). As tabelas 3 e 4 demonstram o número de estudantes da Rede Estadual e do Sistema Municipal de Erechim, do ano de 2008

a 2016. Constatase que, nas duas redes de ensino, há um decréscimo de número de estudantes no Ensino Fundamental em função também do quesito demográfico. Este índice é fator para análise e discussão, uma vez que, o Ensino Fundamental é uma das Metas a ser observada no PNE.

Tabela 3 – Número de estudantes do Ensino Fundamental atendidos pela Rede Estadual de Erechim

ANO	NÚMERO DE ESTUDANTES
2008	7.501
2009	7.293
2010	6.840
2011	6.772
2012	6.575
2013	6.492
2014	6.170
2015	6.101
2016	6.200

Fonte: SEDUC-RS/2016.

Tabela 4 – Número de Estudantes do Ensino Fundamental atendidos pelo Sistema Municipal de Erechim

ANO	NÚMERO DE ESTUDANTES
2008	3.693
2009	3.616
2010	3.555
2011	3.525
2012	3.419
2013	3.275
2014	3.127
2015	2.912
2016	2.931

FONTE: SEDUC-RS/2016.

O Sistema Público Municipal de Ensino tem avançado gradativamente na qualificação da educação, consolidando percentuais de evasão e abandono menores e de aprovação em crescimento (Tab. 5), porém, ainda, em uma situação distante do estado desejado para uma educação de qualidade social.

Tabela 5 – Taxa Rendimento do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, em Erechim/RS, 2016

COMPETÊNCIA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
Estadual	94,7%	4,7%	0,6%
Municipal	95,6%	3,9%	0,5%
Particular	99,7%	0,2%	0,1%
Pública e Privada	95,9%	3,7%	0,5%

Fonte: SEDUC-RS /2016.

Tabela 6 – Taxa Rendimento do Ensino Fundamental II – Anos Finais, em Erechim/RS, 2016

COMPETÊNCIA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
Estadual	81,0%	18,2%	0,8%
Municipal	87,7%	10,9%	1,5%
Particular	98,8%	1,1%	0,1%
Pública e Privada	85,4%	13,7%	0,9%

Fonte: SEDUC-RS /2016.

Entende-se que não basta abrir vagas e garantir o acesso, mas também deve-se assegurar a permanência e o sucesso na escola. Apesar dos esforços do Sistema Público de Ensino para o acesso e a permanência do estudante na escola, preocupa a todos os envolvidos com o Ensino Fundamental, os índices de abandono. Para minimizar essa questão o município conta com a RAE, no Sistema Público Municipal, que visa o fomento de ações que proporcionem a efetiva garantia do direito à educação e do dever de educar, mobilizando as comunidades locais. Não havendo sucesso no retorno do estudante à escola, a equipe diretiva encaminhará ao Conselho Tutelar a FICAI.

A exemplo da Educação Infantil, a educação, no Ensino Fundamental, precisa ser fator de integração social, em que a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno espectro autista, altas habilidades ou superdotação, no ensino regular, seja realizada com o atendimento de profissionais docentes e com a oferta de recursos físicos e pedagógicos adequados.

Atendendo às demandas da sociedade contemporânea, o MEC propõe iniciar experiências de Educação Integral, ultrapassando a jornada escolar diária de quatro horas. Dessa forma, é realizado o convite e o estímulo para que as escolas públicas municipais de Erechim iniciem o desafio de integrar, gradativamente, a modalidade Educação Integral e em Tempo Integral. Tal modalidade representa um paradigma emergente, que aponta para a necessidade de um currículo que requer um tempo maior para a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade, bem como para a produção de novos. Porém, não basta apenas um tempo maior para a aprendizagem, se ela não for significativa para a vida escolar e pessoal

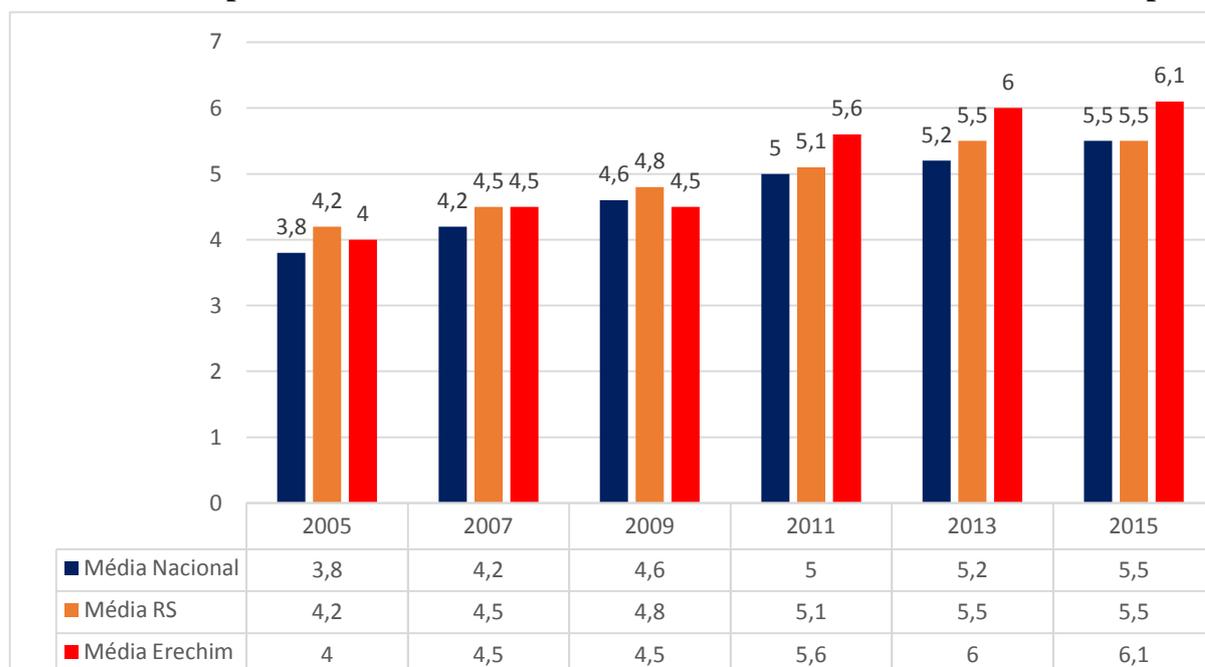
dos estudantes, que, ao longo da escolaridade, se preparam para enfrentar a vida adulta, onde o trabalho fará parte do seu cotidiano, como partícipes da reprodução social.

Quando a escola opta por desenvolver Educação Integral, automaticamente, está optando por uma metodologia que prevê que a pluri, a multi, a inter e a transdisciplinaridade sejam as trilhas pedagógicas a serem seguidas, para que o objetivo da integralidade da formação seja alcançada com eficácia. Essas, balizadas pela construção de habilidades e competências, que contribuirão para dar significado aos conteúdos ou temas trabalhados na escola.

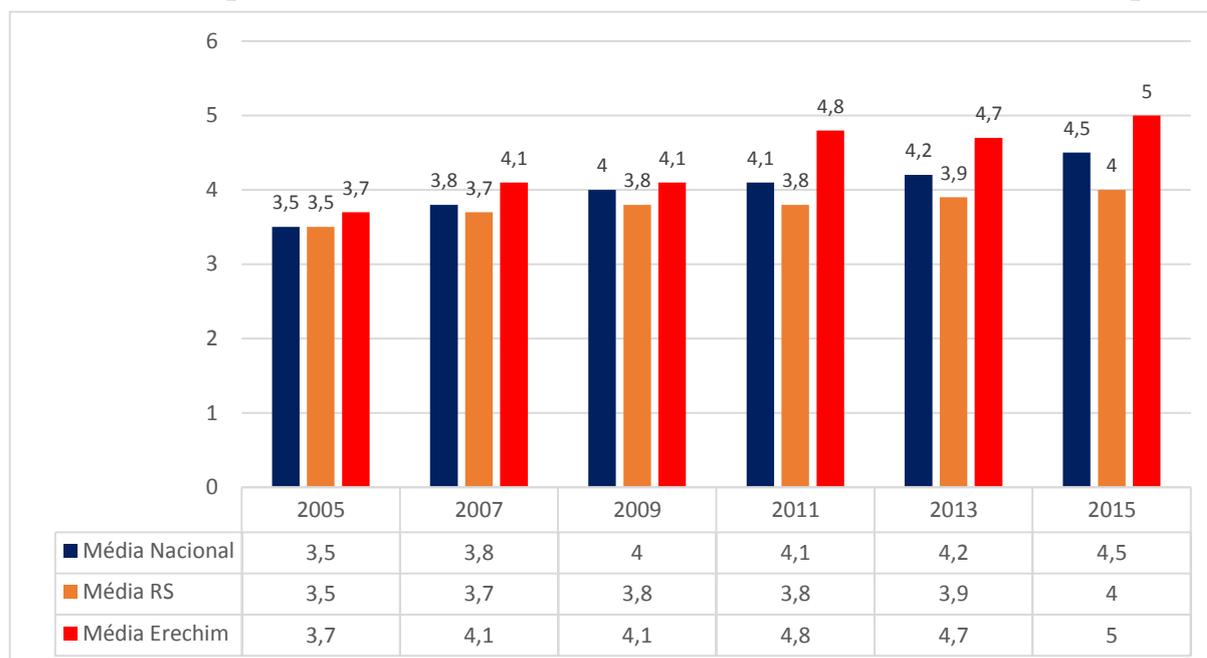
O desempenho nas avaliações nacionais e internacionais, apesar das muitas críticas e problematizações feitas sobre as avaliações padronizadas, aplicadas sobre grandes territórios, com profundas desigualdades sociais e diversidades culturais, indica uma escolarização com níveis insuficientes de aprendizagem.

Os resultados do IDEB, no município de Erechim, demonstram uma melhora neste sentido, uma vez que o índice atingido no ano de 2015 foi de 6.1 nas escolas municipais e a meta projetada para 2019 é de 5.9 para o 5º ano (Gráfico - 1). Em relação ao índice para o 9º ano, a meta de 2015 era de 4.9 e as escolas municipais alcançaram média de 5.0 (Gráfico - 2).

Gráfico 1 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Iniciais – 5º ANO - Municipais

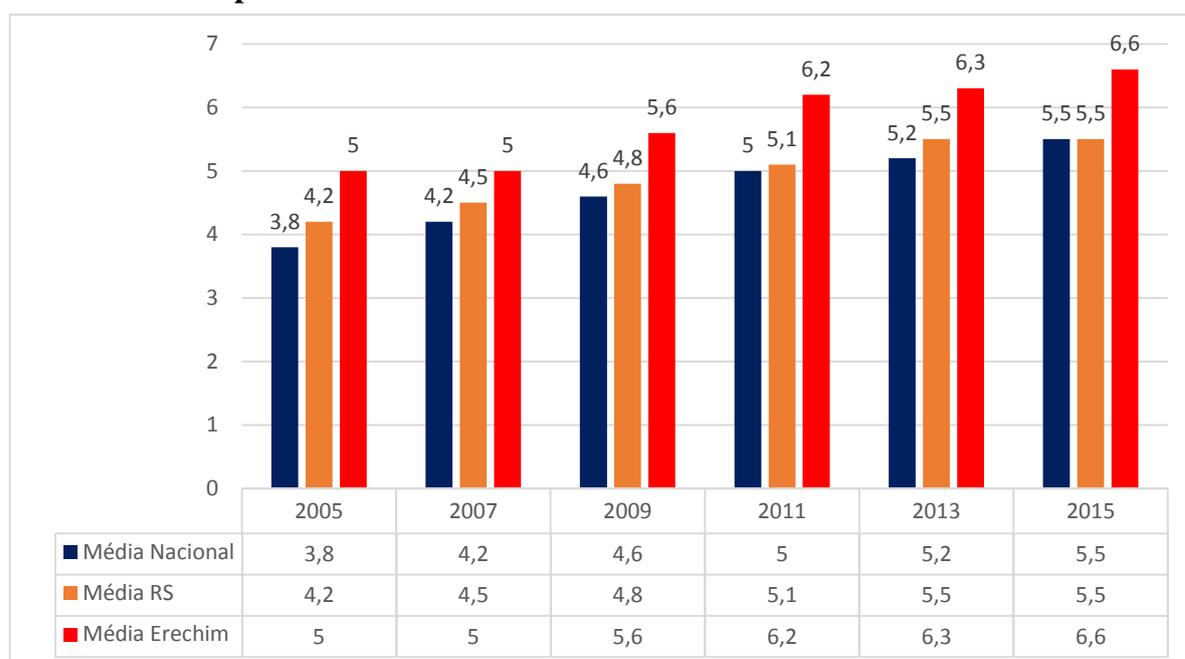


Fonte: MEC/2016.

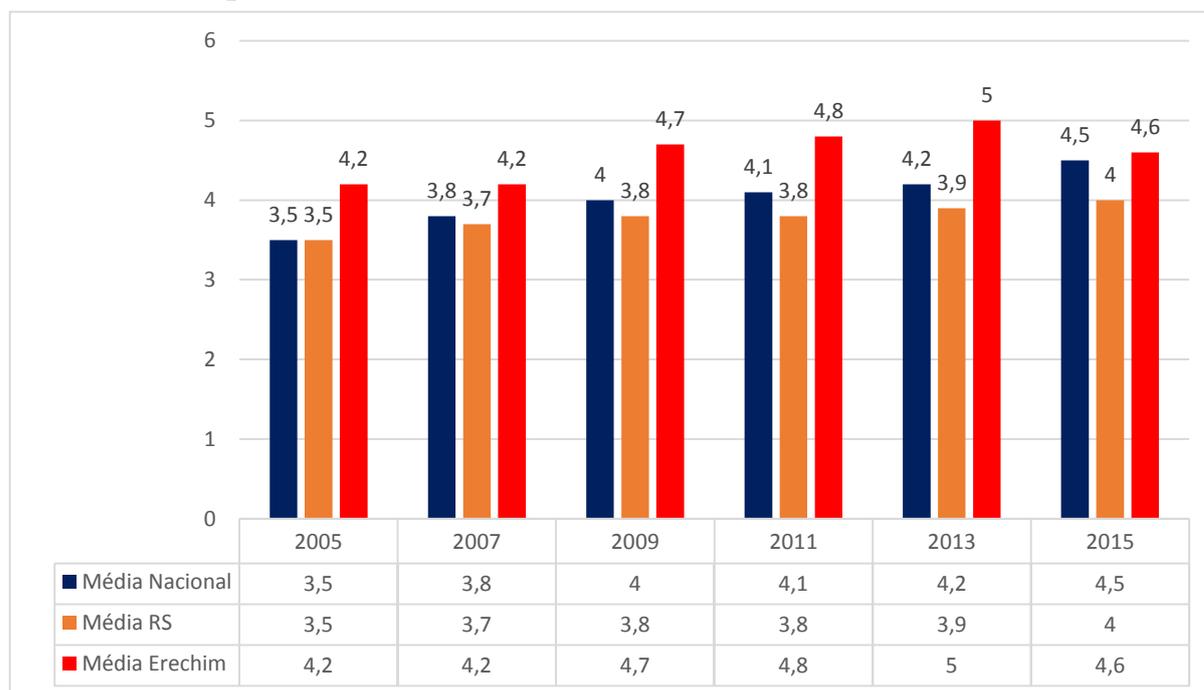
Gráfico 2 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Finais – 9º ANO - Municipais

Fonte: MEC/2016.

No caso das Escolas Estaduais, o índice atingido no ano de 2015 foi de 6.6, superando o índice projetado para 2017 que é de 6.4, para o 5º ano (Gráfico 3). Porém, o índice para o 9º ano não atingiu a meta de 2015 que era de 5.4, alcançando apenas 4.6 (Gráfico 4).

Gráfico 3 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Iniciais – 5º ANO - Estaduais

Fonte: MEC/2016.

Gráfico 4 – Comparativo IDEB Brasil/RS/Erechim Anos Finais – 9º ANO - Estaduais

Fonte: MEC/2016.

Tendo presente este contexto e os resultados da avaliação externa, a SMEd de Erechim define algumas ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto às escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, com o objetivo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, elevar o desempenho no IDEB, tais como: realizar encontro de formação com professores, estudantes e pais com objetivo de obter compromisso coletivo diante do processo ensino-aprendizagem; acompanhar sistematicamente os estudantes com dificuldade de aprendizagem; realizar simulados para revisão dos conteúdos; e organizar materiais pedagógicos como forma de auxílio para o trabalho docente.

Diante do contexto que se apresenta no Ensino Fundamental, é essencial que se promovam ações na reestruturação dos currículos, em propostas pedagógicas que atendam as demandas da realidade educacional municipal. Tal perspectiva é relevante para que a educação fortaleça sua participação ativa na formação política, social, cultural e artística dos cidadãos e da sociedade em geral.

3.2.3 Ensino Médio

Há iniciativas por parte de muitos setores da sociedade na afirmação de um projeto de redefinição do Ensino Médio, ancorado nos pressupostos da formação integral, superando a

dicotomia entre formação geral, cultural e formação para o trabalho. A integração do Ensino Técnico ao Ensino Médio, o FUNDEB e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através do Parecer nº 05/2011 e da Resolução nº 02/2012 do CNE/CEB são importantes marcos nesse sentido.

Como desafios para esta etapa, com qualidade social¹, pode-se citar sua universalização, tanto para a população em idade própria como para jovens e adultos de mais idade que a ela não tiveram acesso. Há que se superar, desse modo, guardadas a diversidade e as modalidades necessárias ao atendimento das demandas, a desigualdade na oferta, em termos de qualidade. As taxas de desperdício – reprovação e abandono – também se constituem em obstáculos, articulados a um índice ainda desfavorável em relação à taxa líquida.

Além desses elementos, há necessidade urgente de reformas curriculares que imprimam as demandas e características da cultura juvenil, em suas diferentes manifestações, à formação integral e integrada e uma lógica avaliativa emancipatória, calcada na perspectiva do direito, afirmando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, princípio orientador para toda a Educação Básica.

Em Erechim, o Ensino Médio é ofertado em 14 estabelecimentos, com a participação majoritária da rede estadual de ensino: 10 (dez) e da rede privada de ensino: 04 (quatro) (Tab. 7).

Tabela 7 - Relação de estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas e Privadas

ANO	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	EJA/ ENSINO MÉDIO
2008	3.304	541	387
2009	3.217	576	268
2010	3.150	599	249
2011	3.230	590	212
2012	3.348	574	238
2013	3.283	444	276
2014	3.361	380	200
2015	3.322	1.380	506
2016	3.147	1.407	542

Fonte: SEDUC-RS/2016.

¹ Qualidade social significa melhorar a vida das pessoas, ou seja, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade social está ligada diretamente ao bem viver de todas as comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Considerando a responsabilidade dos entes federados definida na CF de 1988 e na LDBEN de 1996, bem como a proporção significativamente superior pela rede estadual de ensino, é importante referir que a mesma empreendeu uma reestruturação curricular a partir de 2011 (SEDUC-RS, 2011). Tal reestruturação teve como base uma análise diagnóstica, que destacou a situação preocupante do Estado nesta etapa da Educação Básica, quanto aos índices de acesso e aproveitamento, figurando entre os piores do país. Também, foram destacadas as condições precárias de infraestrutura das escolas, a fragmentação curricular, a falta de valorização dos profissionais em educação.

A referida reorganização implementou o Ensino Médio Politécnico, com a ampliação da carga horária. No currículo enfatizou-se a dimensão da politecnicidade, com a articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, visando à construção do conhecimento inserido na formação para a vivência cidadã.

A relação entre a teoria e a prática é privilegiada na organização curricular por meio de seminários integrados e projetos de pesquisa, possibilitando a construção de projetos de vida para a inserção qualificada e crítica na sociedade e no mundo do trabalho. Como princípios orientadores, foram definidos a indissociabilidade da relação parte-todo e entre teoria-prática na compreensão dos fenômenos, o reconhecimento dos saberes construídos nas práticas sociais, a avaliação emancipatória e a pesquisa como referencial teórico-metodológico na apropriação dos conhecimentos.

Sobre os resultados do IDEB, a pontuação revela que o RS ficou abaixo da meta projetada em 2007, 2011, 2013 e, em 2015, ficou muito aquém da Meta Projetada que era de 4,4 alcançando apenas 3,3, ficando muito abaixo da aferição anterior (Tabela - 8).

Tabela 8 – IDEB – Ensino Médio (2007 a 2015), no RS e no Brasil.

ANO	2007	2009	2011	2013	2015
Meta projetada	3.4	3.5	3.7	3.9	4,3
BRASIL resultado	3.5	3.6	3.7	3.7	3,7
Meta projetada	3.5	3.6	3.7	4.0	4,4
RS resultado	3.4	3.6	3.4	3.7	3,3

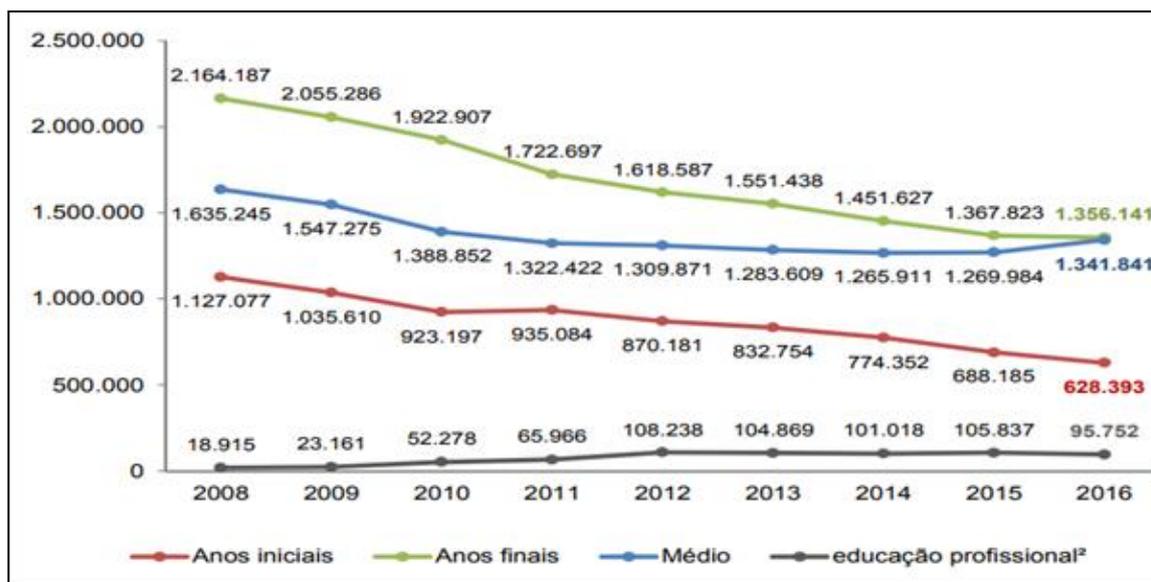
Fonte: INEP – IDEB/2015.

Assim como no Ensino Fundamental, as projeções para o Estado do RS estão acima da projeção nacional, portanto, há que se adequar os índices esperados na meta estadual. Assim, os dados revelam enormes desafios para o alcance da meta do PNE e, em

consequência, para o pleno desfrute do direito à educação pela juventude em idade correspondente ao Ensino Médio.

3.2.4 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Gráfico 5 - Número de matrícula de EJA por etapa de ensino - Brasil - 2008 – 2016



Fonte MEC/ INEP, 2016

São 3,4 milhões de alunos frequentando a educação de jovens e adultos em nível de Brasil. Após longo período de queda, as matrículas de anos finais de ensino fundamental da EJA apresentam tendência de estabilização, mesmo com uma pequena queda em 2016. A oferta de EJA de ensino médio, entretanto, teve aumento de 5,7% em 2016. Já a EJA relacionada à educação profissional passou de 106 mil matrículas em 2015 para 96 mil em 2016

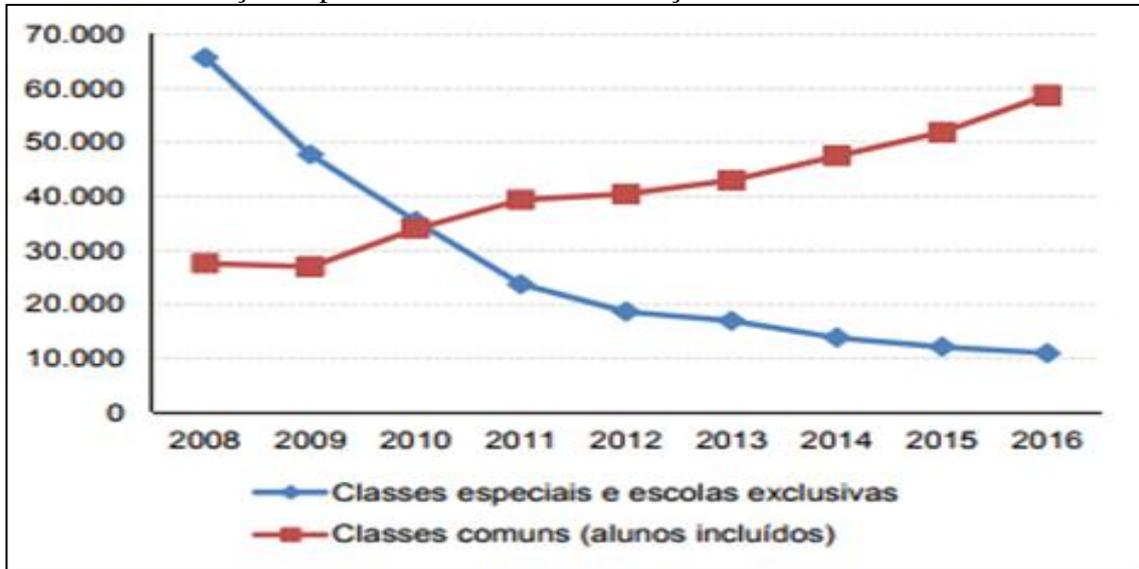
Tabela 9 – Dados da Educação de Jovens e Adultos em Erechim, em 2015 e 2016

Níveis de Ensino	Nº Estudantes em 2015	Nº Estudantes em 2016
Ensino Médio 15ª CRE	506	542
Ensino Fundamental 15ª CRE	393	407
Ensino Fundamental SMEd	397	300

Fonte MEC/ INEP, 2016

3.2.5 Educação Especial

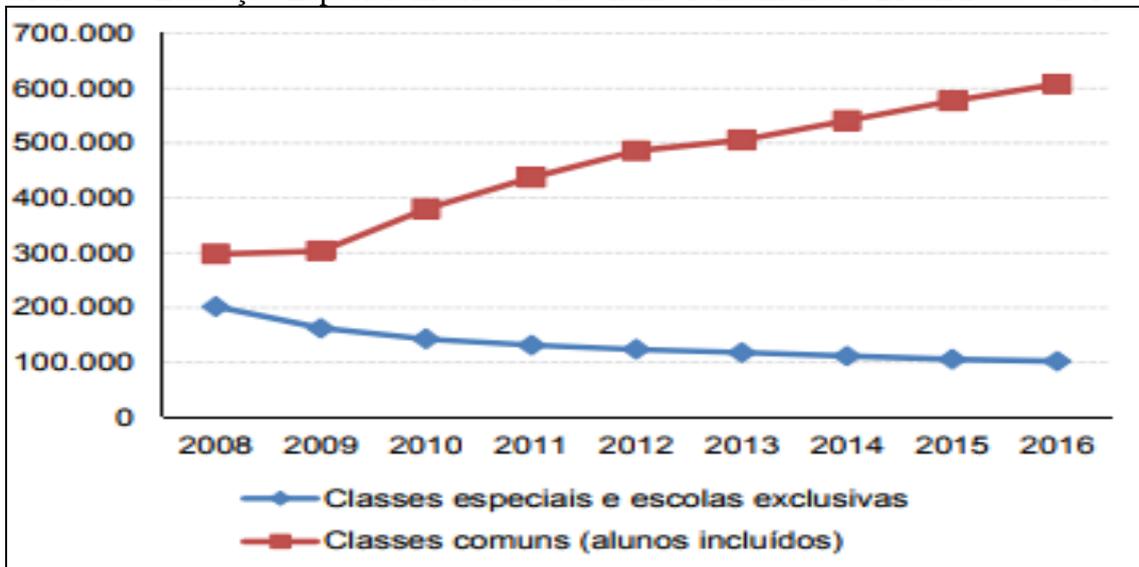
Gráfico 6 - Educação Especial: matrículas de educação infantil - Brasil 2008 – 2016



Fonte MEC/ INEP, 2016

Um dado importante é de que 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns.

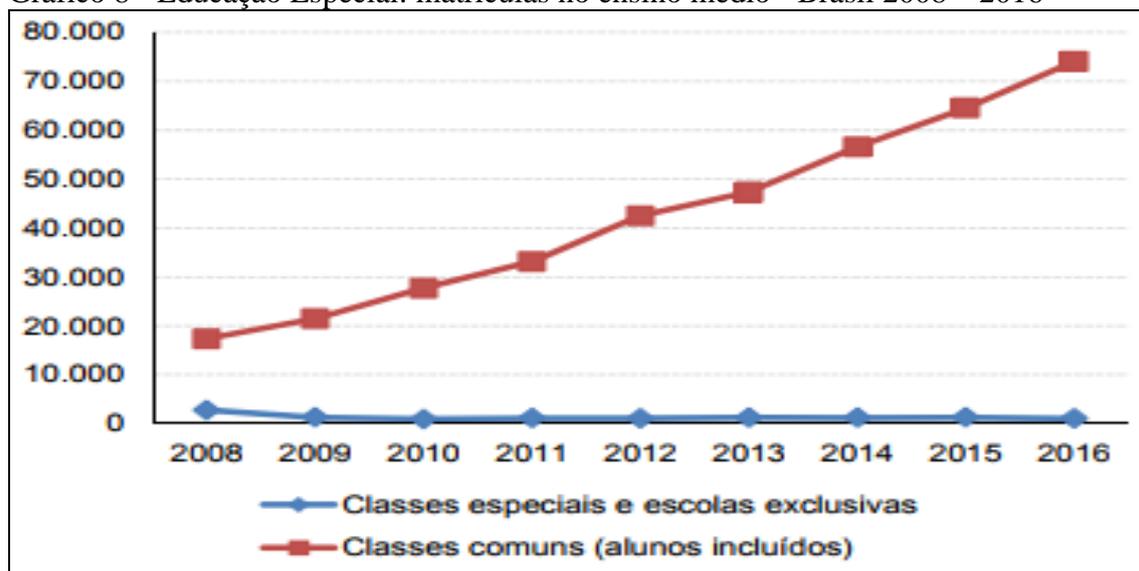
Gráfico 7 - Educação Especial: matrículas no ensino fundamental - Brasil 2008 – 2016



Fonte MEC/ INEP, 2016

Importante registrar também que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Portanto, um avanço significativo, no respeito às diferenças.

Gráfico 8 - Educação Especial: matrículas no ensino médio - Brasil 2008 – 2016



Fonte MEC/ INEP, 2016

3.2.6 Alunos em tempo integral (Ensino Fundamental)

Tabela 10 – Ensino Regular - Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2010 – 2016

Ano	Ensino fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
2015	27.825.338	4.648.277	23.325.728	4.534.616	4.499.610	113.661
2016	27.588.905	2.508.754	23.015.916	2.416.573	4.572.989	92.181
Δ%2015/2016	-0,8	-46,0	-1,3	-46,7	1,6	-18,9

Fonte MEC/ INEP, 2016.

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a sete (7) horas.

As matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram 46% em 2016. O percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016. A Educação em tempo integral é lembrada no PNE e o desafio proposto é atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Programas como o “Mais Educação” tem impulsionado

a ampliação dessa oferta. Como mostram os resultados do Censo Escolar, os desafios ainda são expressivos para o atingimento da meta proposta.

3.2.7 Alunos em tempo integral (Ensino Médio)

Tabela 11 – Ensino Regular - Matrículas no Ensino Médio por Dependência Administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2010 – 2016

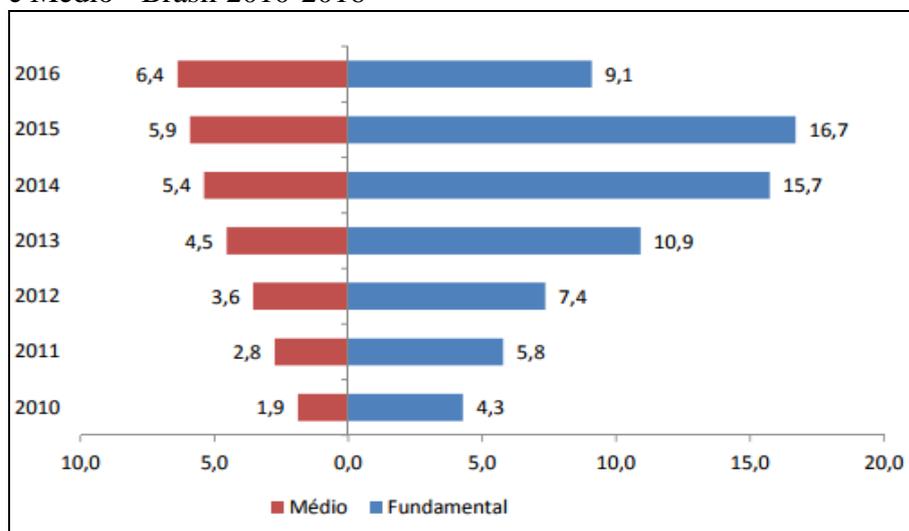
Ano	Ensino Médio Regular					
	Total Geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral
2010	8.357.675	157.176	7.369.837	133.904	987.838	23.272
2011	8.400.689	231.530	7.378.660	205.759	1.022.029	25.771
2012	8.376.852	297.743	7.310.689	268.431	1.066.163	29.312
2013	8.312.815	377.662	7.247.776	344.021	1.065.039	33.641
2014	8.300.189	447.191	7.229.831	411.527	1.070.358	35.664
2015	8.074.881	477.679	7.025.639	441.123	1.049.242	36.556
2016	8.131.988	518.661	7.117.841	480.052	1.014.147	38.609
Δ%2015/2016	0,7	8,6	1,3	8,8	-3,3	5,6

Fonte MEC/ INEP, 2016.

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a sete (7) horas.

As matrículas em tempo integral do ensino médio subiram 8,6% em 2016. O percentual de alunos em tempo integral passou de 5,9% em 2015 para 6,4% em 2016. Um acréscimo, mesmo que pequeno, mas houve avanços.

Gráfico 9 - Evolução do percentual de matrículas em tempo integral nos ensinos Fundamental e Médio - Brasil 2010-2016



Fonte MEC/ INEP, 2016.

3.2.8 Educação Profissional

A LDBEN, de 1996, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, atribuindo a decisão de adoção dessas articulações às redes e Instituições Escolares. O Decreto nº 5154/2004 e a Lei nº 11.741/2008 normatizaram a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, nas formas integrada, concomitante ou subsequente. O Parecer CNE nº 39/2004, propõe que a integração entre Educação Profissional e Ensino Médio não pode ser organizada em partes distintas. Trata-se, como define o Parecer, de um curso único, com um projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única, tendo a sua carga horária total ampliada, contemplando as cargas horárias mínimas para a formação geral e para a formação profissional.

O currículo da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio deve assegurar ações que promovam a Educação Tecnológica Básica, a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes e da cultura, dos processos históricos e das transformações da sociedade e o estudo da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. O trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípios norteadores, permeando todo o currículo, para promover o respeito aos direitos e à convivência humana, devem ser desenvolvidos como práticas educativas integradas, contínuas e permanentes.

A Educação Profissional precisa constituir-se como um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, que tenha na sua centralidade o sujeito e a sociedade, a partir de uma proposta de formação integral, que considere o desenvolvimento local como eixo organizador da metodologia de ensino e de aprendizagem.

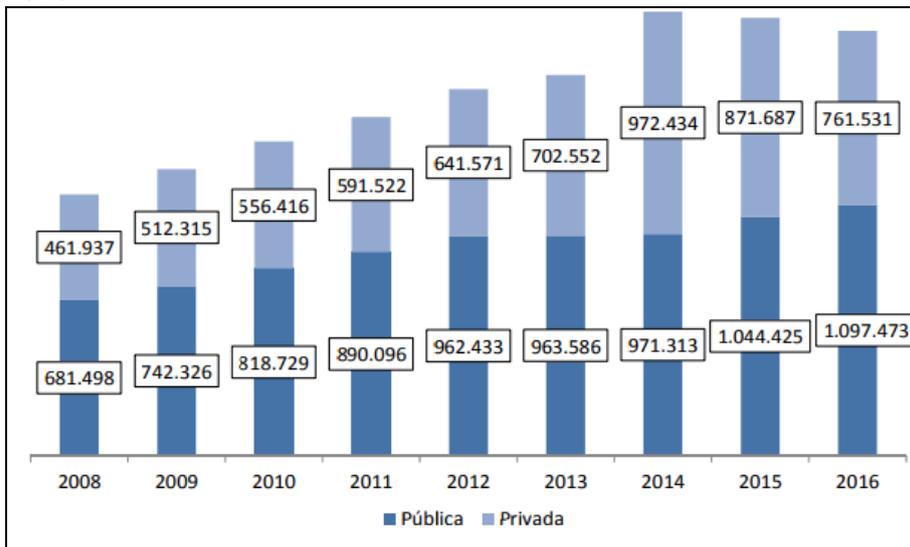
Por fim, destaca-se um grande desafio nacional para toda a Educação Básica, a fim de se igualar tardiamente a um processo mundial: a expansão não só prevista em termos de anos de escolarização obrigatória na EC nº 59/2009, mas em termos de tempo de permanência na escola, ou seja, tempo integral. Nesse sentido, é fundamental haver uma concepção de Educação Integral, que não cumpra uma lógica de “mais do mesmo”, mas revitalize o currículo numa perspectiva do educar e do cuidar, tecendo as dimensões educacionais com as culturais, esportivas e de lazer.

Os dados revelam (INEP, Censo Escolar - 2016) neste indicador que, enquanto as matrículas no ensino médio regular subiram 0,7% de 2015 para 2016, cresceu o interesse pelo ensino médio integral, no qual as matrículas avançaram 8,6% no mesmo período. Entretanto,

segue pequena a participação dessa modalidade de ensino na educação básica. O percentual de alunos do ensino médio em tempo integral passou de 5,9% em 2015 para 6,4% em 2016.

O País conta com 1,9 milhão de alunos matriculados na educação profissional, que inclui curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Pro-jovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante.

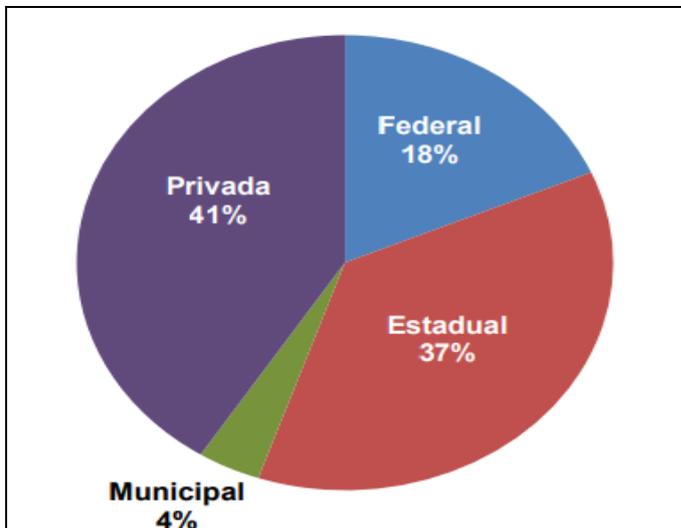
Gráfico 10 - Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino - Brasil 2008-2016



Fonte MEC/ INEP, 2016.

A matrícula da rede pública na educação profissional cresceu 5,1% no último ano. No mesmo período a da rede privada caiu 12,6%.

Gráfico 11 - Distribuição da matrícula na educação profissional por dependência administrativa - Brasil 2016



Fonte MEC/ INEP, 2016.

O PNE propõe triplicar a oferta de educação profissional com 50% da expansão no segmento público. A rede pública apresentou expansão de 7,5% no último ano.

A educação em tempo integral figura nas metas do PNE e o desafio proposto é atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Já as matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram 46% em 2016 e o percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016. Em Erechim os dados da Educação Profissional estão apresentados na tabela 12.

Tabela 12 – Dados da Educação Profissional em Erechim, em 2015 e 2016.

ESCOLA	Estudantes 2015	Estudantes 2016
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS	560	650
Escola de Educação Básica da URI Erechim	104	85
Colégio Agrícola Estadual Angelo Emilio Grando	185	173
FAE – Escola Barão do Rio Branco	20	29
Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali	238	242
Escola Estadual José Bonifácio - JB	163	156
SENAC Erechim	110	72
TOTAL	1.380	1.407

Fonte: Aatoria Alderi, 2017.

Portanto, os índices do Estado demonstram uma situação inferior ao índice da região, mas superior às taxas do país, o que permite uma qualificação da meta em nível estadual. Para atingir a meta proposta para a educação em tempo integral com qualidade no Estado, há que se fazer muitos investimentos, que deverão ser planejados de forma articulada pelas esferas estadual e municipal, contando com apoio técnico e financeiro da União.

3.2.9 Educação Superior

As atividades acadêmicas voltadas ao Ensino Superior no município de Erechim tiveram seu início no dia 10 de março de 1969, no Colégio São José, com o Centro Universitário Alto Uruguai [CEUAU] (CONFORTIN; MENDEL, 2011, p. 43-4). Em 1975, foi criada a Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior (FAPES), no ano de 1992 instituiu-se a Universidade Regional Integrada – URI.

Ressalta-se que nas décadas de 1990 e 2000 o município avança com a instituição de novas Faculdades e Universidades, dentre elas: Faculdade Anglicana de Erechim, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal da Fronteira Sul e Polos Educacionais do Ensino Superior à Distância. Desde então, o município acompanha as reformas universitárias e o movimento das políticas públicas de ensino superior em nível nacional.

Atualmente, a cidade de Erechim conta com 13 (treze) instituições cadastradas no MEC, sendo 05 (cinco) presenciais (Faculdade Anglicana de Erechim – FAE; Instituto Federal de Educação, Ciências, Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS; Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS; Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI; e, 08 (oito) à distância (Centro Universitário Internacional – UNINTER; Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; Universidade Anhanguera UNIDERP; Universidade Castelo Branco – UNC; Universidade Luterana do Brasil – ULBRA; Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR; Universidade Paulista – UNIP; Universidade Salvador – UNIFACS).

As diferentes Instituições de Ensino Superior oferecem diversos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Latu e Stricto Sensu*, o que possibilita o atendimento da sociedade municipal e regional em diversas áreas.

Atualmente, o município de Erechim agrega no atendimento à Educação Superior um número considerável de mais de sete mil (7.000) estudantes, mas é colocado como desafio frente às metas estabelecidas pelo PNE, seja no acesso a este nível de ensino, seja na qualificação e na proporção de ampliação de Mestres e Doutores.

Tabela 13 – Dados educacionais da Educação Superior – Instituições presenciais

Instituições	Docentes	Mestres	Doutores	Estudantes Universitários	Estudantes Pós- Graduação
URI	279	155	70	2.860	140
FAE	37	31	00	489	202
UFFS	145	60	80	1.668	162
IFRS	59	35	19	513	00
UERGS	10	5	5	157	32
TOTAL	536	272	184	5.688	389

Fonte: Alderi, 2017.

Enfim, pode-se afirmar que o município está avançando no que diz respeito a este nível de ensino e que a articulação do trabalho entre as instituições, através de políticas educacionais para o Ensino Superior, representa não só alcançar as metas propostas no PNE, mas garantir a especificidade da Universidade. Especificidade esta que reside em ser bem público, que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos que produz e pelo espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica que constitui.

A educação tem um papel determinante na vida das pessoas, pois é por meio dela que transformamos a sociedade e é por ela que o sujeito desenvolve suas habilidades, compreende melhor o meio em que está inserido e fica munido de elementos que possibilitam transformar a sua realidade.

E, por haver este entendimento, o município de Erechim precisa manter posturas firmes sobre a necessidade de investimentos, valorização dos profissionais, formação continuada e melhorias dos espaços físicos e pedagógicos, no intuito de elevar os índices de qualidade da educação.

Prova disso está nos relatórios da QEDU², que pode ser acessado pelo portal, gratuito e pensado para todos os gestores educacionais do Brasil. Uma forma de disponibilizar para qualquer cidadão brasileiro os dados educacionais oficiais do Governo Federal - sobre qualquer escola, município e estado brasileiro.

Outrossim, garantir uma boa estrutura física e recursos humanos é uma política que contribui com a aprendizagem, principalmente nas escolas em que as instalações são precárias. Em Erechim, nas escolas municipais: 100% têm conexão com a internet; 94% têm biblioteca; 94% têm laboratório de informática; 44% têm quadra de esportes (isso corresponde a 100% das Escolas Municipais de Ensino Fundamental); e 44% têm Laboratório de Ciências (isso corresponde a 100% das Escolas Municipais de Ensino Fundamental)³.

Em relação aos recursos financeiros, 20% dos diretores afirmam que há insuficiência de recursos financeiros, o que causa problemas nas escolas; 35% dos professores concordam que os problemas de aprendizagem têm relação com o baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente; 83% dos diretores afirmam que a inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries foi um problema na escola e 33% dos professores concordam que o aprendizado está relacionado à sobrecarga de trabalho dos professores, que têm dificuldade de planejar e preparar as aulas. (RH/SME, Erechim, 2017).

Em relação ao fluxo escolar, no ano de 2016, o índice de reprovação no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais foi de 3,9%; abandono de 0,5% e aprovação foi de 95,6%. E no Ensino Fundamental II – Anos Finais, o índice de reprovação foi de 10,9%; abandono de 1,5% e aprovação foi de 87,7%. A partir da análise por etapa escolar é possível focar no estudo de alternativas para correção do fluxo, definindo estratégias diferentes para cada etapa, e oferecer programas e projetos que garantam a progressão com a efetiva aprendizagem.

Neste sentido, a gestão democrática pode ser analisada com dados sobre elaboração do Projeto Pedagógico, existência do Conselho Escolar e forma de eleição do diretor. Numa pesquisa realizada pela SMEd, em 2011, 33% dos diretores afirmam que o Projeto

2 Relatórios do QEDU, que pode ser acessado pelo portal Qedu.org.br, uma plataforma online com dados das avaliações externas dos Municípios do Brasil.

3 Pesquisa realizada pela SMEd de Erechim em 2013. Dados retirados do Núcleo Tecnológico Municipal.

Pedagógico da escola foi elaborado com a participação de professores, diretor, pais, servidores e estudantes e 4% dos professores afirmam desconhecer como o projeto é elaborado.

Quanto ao Conselho Escolar, 80% dos diretores afirmam ser constituído por representantes da escola e comunidade, se reúne três ou mais vezes por ano e nenhum dos diretores indica não existência de Conselho Escolar na escola. (RH/SME, Erechim, 2017).

Uma estratégia para aumentar a qualidade da Educação Básica é garantir que todos os profissionais da educação tenham formação específica no Ensino Superior. Quanto à titulação dos Professores Públicos Municipais, constata-se que, em 2017, há 35 (trinta e cinco) professores com Magistério e Licenciatura Curta, 204 (duzentos e quatro) com Licenciatura Plena/Graduação, 493 (quatrocentos e noventa e três) professores com Pós-Graduação/Especialização, 27 (vinte e sete) com Pós-Graduação/Mestrado, 01 (um) professor tem Doutorado e 100% dos diretores e professores afirmam ter participado de atividades de atualização (RH/SME, Erechim, 2017).

Assim, desde 2012, o município de Erechim construiu, juntamente com os professores, o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, com valorização salarial, incentivo na formação por meio da redução da carga horária e/ou ajuda financeira e outras conquistas importantes. Infelizmente, muitos destes direitos conquistados estão ameaçados pelas políticas defendidas em âmbito federal, estadual e municipal.

A Educação Infantil foi alçada pelos artigos 208 e 227 da Constituição da República (1988) à categoria de direito fundamental. Também, os artigos 4º e 54, incisos I e IV e § 1º, da Lei nº 8.069/1990 (ECA) asseguram a educação como direito fundamental das crianças e dos adolescentes. Por sua vez, o artigo 4º da LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece a garantia de Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

A preocupação do legislador em assegurar o direito das crianças à Educação Infantil deve-se à importância dessa etapa do ensino. Nela trabalha-se o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual da criança, objetivando sua autonomia, seu autocontrole e sua confiança, para expressar-se e relacionar-se.

No âmbito local, no Estado do Rio Grande do Sul, os benefícios da oferta da educação infantil são evidenciados quando se compara a taxa de atendimento das crianças de zero a cinco anos dos municípios com a média das notas do Ensino Fundamental I.

Gráfico 12 - Benefícios – Oferta da Educação Infantil e Nota Média no IDEB Ensino Fundamental Anos Iniciais, RS, 2013



Fonte: MEC. Elaboração própria, 2013.

Para as populações em situação de pobreza, a oferta pública de Educação Infantil tem também o objetivo de assegurar aos responsáveis por crianças nessa faixa etária o efetivo direito ao trabalho. Impossibilitados de custear estabelecimentos particulares de ensino, os familiares dessas crianças necessitam da oferta de vagas em instituição pública para que possam trabalhar, deixando os filhos em segurança. Por outro lado, é evidente que a inserção das pessoas com baixa renda no mercado de trabalho é fundamental para a redução das desigualdades sociais.

3.2.10 Outros Dados Relevantes

A partir da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar da Educação Básica 2016, traz dados muito significativos, através de gráficos comparativos com as evoluções e desafios que a Educação Básica tem pela frente, a fim de cumprir com os percentuais estabelecidos pelo PNE.

Segue quadro com total de escolas de Educação Básica de Erechim, no Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil, número de matrículas nas diferentes níveis de ensino: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio, EJA e Educação Especial.

Quadro 2 – Matrículas de Educação Básica em Erechim, no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil

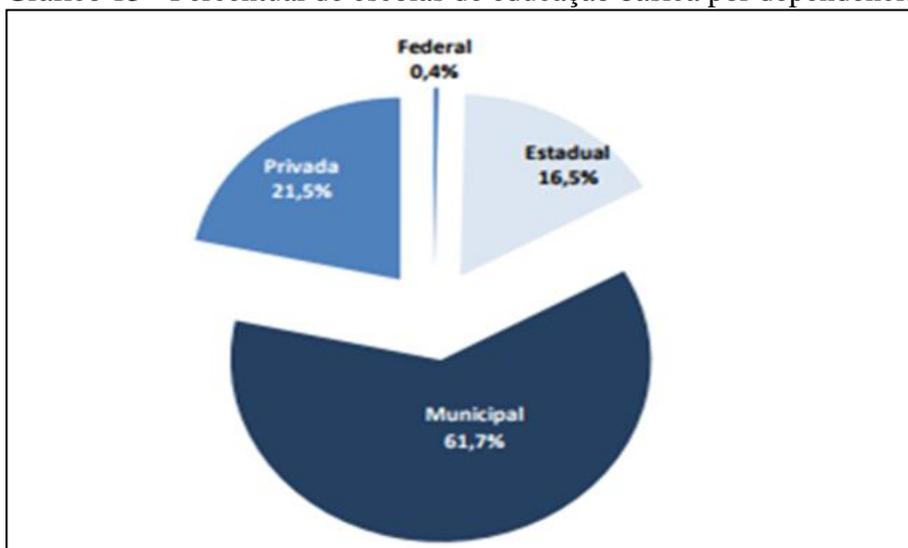
MODALIDADES/MATRICULAS	ESTUDANTES ERECHIM	RS	BRASIL
Creches	2.338	179.386	3.238.894
Pré-escolas	2.424	231.976	5.040.210
Anos Iniciais	5.886	725.732	15.442.039
Anos Finais	5.165	612.987	12.249.439
Ensino Médio	3.665	357.808	8.133.040
EJA	3.438	157.896	3.482.174
Educação Especial	87	14.336	174.886
Total de Escolas	59 Escolas	9.935	183.376

Fonte Censo Escolar/INEP 2016.

3.2.10.1 As escolas que os brasileiros frequentam

A partir de notas estatísticas do Censo Escolar 2016, constata-se que o Brasil conta hoje com 186,1 mil escolas de educação básica, sendo que a maior rede de educação básica está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7mil). A participação das escolas da rede privada passou de 21,1% em 2015 para 21,5% em 2016.

Gráfico 13 - Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa - 2016



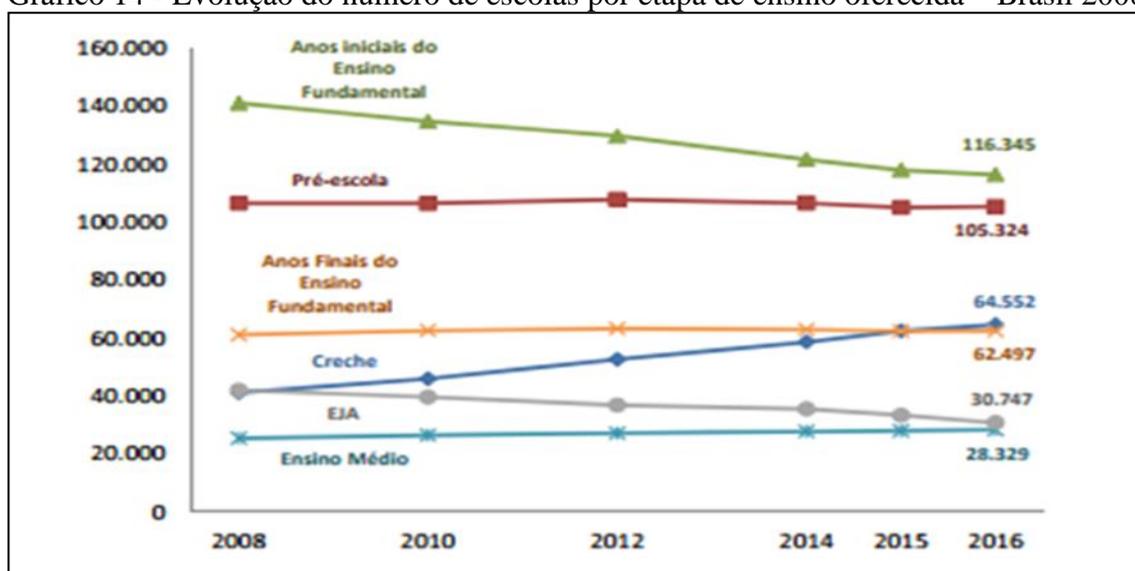
Fonte: MEC/INEP, 2016.

É preocupante constatar que apenas 50,5% das escolas de educação básica possuem biblioteca e/ou sala de leitura (esse percentual é de 53,7% para as que ofertam ensino

fundamental e de 88,3% no ensino médio). Do total das escolas brasileiras, 33,9 encontram-se na zona rural e 66,1 encontram-se na zona urbana. Destas, 15,9% têm mais de 500 matrículas e 23,8% das escolas têm até 50 matrículas.

Em relação ao acesso à internet está amplamente disponível nas escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Portanto, neste quesito da inclusão de alunos com deficiência em classes comuns houve um avanço muito significativo. Erechim, em 2013 e 2015 recebeu premiação nacional se destacando como “Melhor Experiência de Educação Inclusiva do Brasil”, com projeto das Escolas e Gestão da Secretaria de Educação, respectivamente.

Gráfico 14 - Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016



Fonte MEC/ INEP, 2016.

Nos últimos oito anos cresceu em 56,9% o número de escolas que oferecem creche e 11,6% a oferta do ensino médio. Em relação à modalidade de Educação de Jovens e Adultos teve uma redução de 26,8% nos últimos oito anos.

3.2.10.2 As escolas que oferecem Creche no Brasil

No Brasil, há 64,5 mil creches e, destas, 76,6% estão na zona urbana, 58,8% são municipais e 41% são privadas – a maior participação da iniciativa privada em toda educação básica. Em relação às creches rurais, 97,4% das 15,1 mil creches rurais estão sob a responsabilidade dos municípios.

Quadro 3 – Número de Creches por dependência administrativa, segundo a localização – Brasil 2016

Unidade de agregação	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Creche					
Total	64.552	19	110	37.978	26.445
Urbana	49.454	18	56	23.280	26.100
Rural	15.098	1	54	14.698	345
Unidade de internação socioeducativa	-	-	-	-	-
Unidade Prisional	4	-	-	4	-
Área de assentamento	1.125	-	-	1.119	6
Área remanescente de quilombos	714	-	-	703	11
Terra Indígenas	295	-	56	237	2
Unidade de uso sustentável	237	-	-	174	63

Fonte: MEC/INEP, 2106.

É importante considerar que apenas 6,2% das creches funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula. Dessas, 85,7% estão na zona rural. Um dado muito importante e que chama atenção é o fato de 64,4% das creches ter até 50 matrículas nesse segmento, conforme demonstrado da tabela que abaixo:

Quadro 4 – Número de Creches por tamanho, segundo a localização – Brasil 2016

Unidade de agregação	Total	Unidocente	Sala	Tamanho	
				Até 50 alunos	Mais de 500 alunos
Creche					
Total	64.552	11.778	3.992	41.603	16
Urbana	49.454	8.776	569	27.073	16
Rural	15.098	3.002	3.423	14.530	-
Unidade de internação socioeducativa	-	-	-	-	-
Unidade Prisional	4	2	-	3	-
Área de assentamento	1.125	197	273	1.116	-
Área remanescente de quilombos	714	133	188	681	-
Terra indígenas	295	50	92	283	-
Unidade de uso sustentável	237	33	23	162	-

Fonte: MEC/INEP, 2106.

Esses dados demonstram a real situação que se encontram as Creches no Brasil, algumas com boas situações de atendimento, já outras deixando muito a desejar. Acompanhe os percentuais: 60,7% das creches têm banheiro adequado à educação infantil; 34,1% têm berçário; 58,7% dispõem de parque infantil; 3% das creches não dispõem de abastecimento de água. Dessas, 96,6% encontram-se na zona rural; 50,1% das creches têm sala de professores e 61% têm secretaria; 35,1% das creches dispõem de área verde; 29,9% das creches têm banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; 24,6% das creches têm dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

3.2.10.3 As escolas que oferecem pré-escola no Brasil

No Brasil existem 105,3 mil unidades com pré-escola no Brasil. Dessas unidades, 57,4% estão na zona urbana, 72,8% são municipais e 26,3% são privadas; a União e os Estados têm participação de 1% nesta etapa de ensino. Se considerarmos as 44,9 mil escolas rurais, 98% estão sob a responsabilidade dos municípios.

Apenas 13,4% funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula e, dessas, 95,1% estão na zona rural; 70,6% das escolas que oferecem pré-escola possuem até 50 matrículas nesse segmento e 41,6% dispõem de parque infantil. Na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água;

Outros fatores importantes para análise é de que 42,8% das pré-escolas têm banheiro adequado à educação infantil; 47,4% desses estabelecimentos de ensino têm sala de professores e 55,6% têm secretaria; 29% das pré-escolas têm banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; 23,3% dessas escolas têm dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. O pátio coberto está presente em 45,3% das escolas, área verde 29,4%, e quadra de esporte coberta 15,9%, completam a lista de dependências disponíveis nas escolas da primeira etapa de escolaridade obrigatória no Brasil.

3.2.10.4 As matrículas da Educação Básica no Brasil

Há 48,8 milhões de matrículas nas 186,1 mil escolas de educação básica no Brasil, sendo que a rede municipal detém 46,8% de todas as matrículas da educação básica. Nos estados do Pará, Maranhão e Alagoas, a rede municipal apresenta participação acima de 60%. No Sudeste, a maior participação da rede municipal está no Espírito Santo (56,4%) e a menor, em Minas Gerais (37,9%).

A rede estadual tem 16,5% das escolas, mas participa com 34,0% da matrícula da educação básica. Apenas na região Centro-Oeste, considerando o número de matrículas, a rede estadual supera as demais redes, com participação de 44%. A rede privada tem uma participação de 18,4% no total de matrículas na educação básica. Em 2008, era de 13,3%, um aumento de 5,1% no período. E a rede federal tem uma participação inferior a 1%.

Embora 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas (5,6 milhões). As diferenças na urbanização entre as regiões do

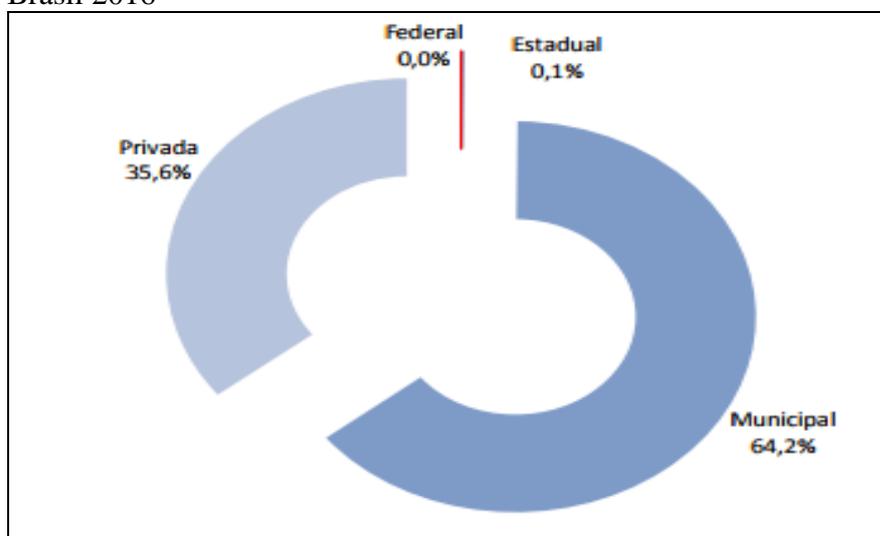
país têm reflexos na participação da zona rural nas matrículas. Enquanto no Maranhão 34,4% das matrículas estão na zona rural, em São Paulo, esse número não chega a 2%.

O país conta com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional, incluindo curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Pro-jovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante.

3.2.10.5 As matrículas de creche no Brasil

Nos últimos oito anos, as matrículas em creche cresceram 84,6% e já atendem mais de três (3) milhões de crianças. No último ano o crescimento foi de 6,2% e o Sistema Municipal tem uma participação superior a 64,2% nas matrículas de creche. Por isso, a grande responsabilidade que recai aos municípios no sentido de garantir e assegurar atendimentos com qualidade das crianças de zero a três anos e onze meses, modalidade creche.

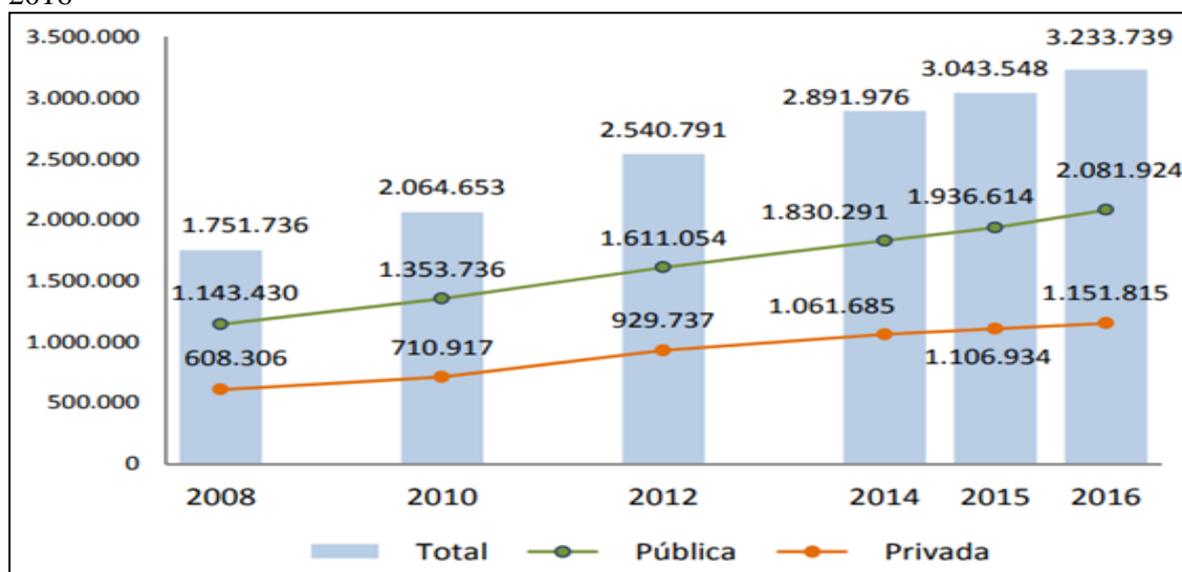
Gráfico 15 - Distribuição de matrícula em creche por dependência administrativa da escola – Brasil 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

Embora a rede privada tenha uma participação de 41% no número de escolas, a participação na matrícula é de apenas 35,6% e a maioria dos matriculados, 94,1% estão em creches urbanas. E aqui novamente se confirma a importância dos municípios atender as crianças do meio rural, pois nos municípios menores, a única possibilidade das crianças serem atendidas em idade de creche, é por meio da creche municipal. Não havendo esta possibilidade, as crianças ficam sem este tipo de atendimento.

Gráfico 16 - Matrícula em creche por dependência administrativa da escola - Brasil 2008-2016



Fonte: MEC/ INEP, 2016.

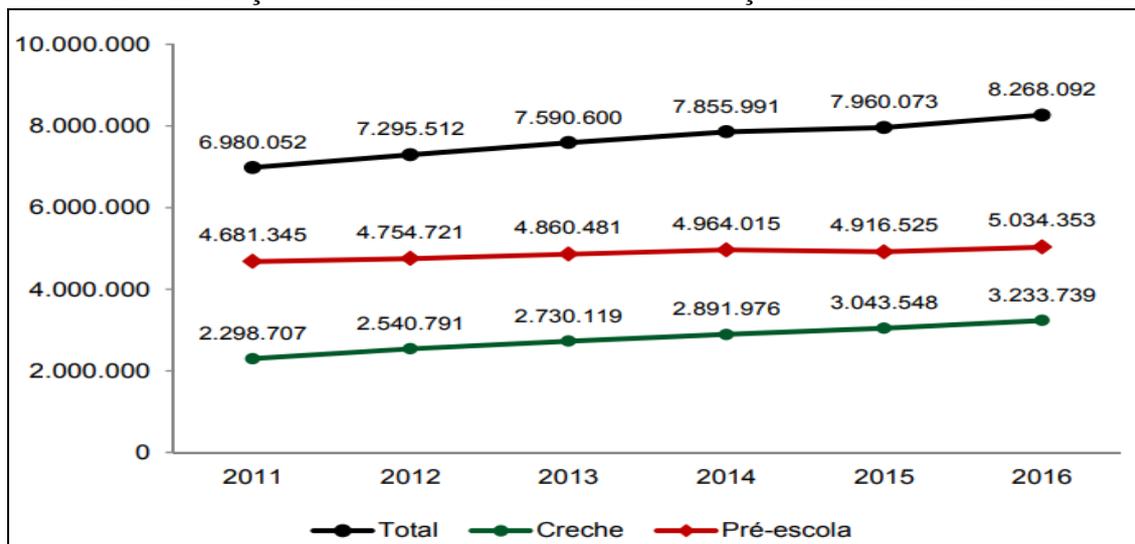
Outro dado importantíssimo é que 24,8% dos matriculados na creche estudam em escolas com até 50 matrículas nesse segmento de ensino. Em relação ao acesso dos alunos à infraestrutura como esgoto sanitário, abastecimento de água e energia elétrica nas creches, a situação é muito positiva, com todos acima de 99%. Em relação a parque infantil na escola, 72% dos matriculados têm na escola em que estudam; o berçário, recurso típico desta etapa de ensino, está disponível a 55,7% dos matriculados na creche e 73,1% dos matriculados têm acesso a banheiro adequado à educação infantil na escola em que estudam.

Na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de 25,6%, indicando que há um substancial espaço para ampliação da oferta. E o Plano Nacional de Educação (PNE) propõe que, no seu horizonte, o atendimento chegue a 50% dessa população, o que representa uma ampliação dos atuais 3,2 milhões para cerca de 6 milhões de matrículas.

No período de 2011 a 2016, as matrículas em creche cresceram 56,6% e hoje já são 64,5 mil creches no Brasil; 76,6% das creches estão na zona urbana, 58,8% são municipais e 41% são privadas – a maior participação da iniciativa privada em toda educação básica.

Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar é de 84,3% (77,3% e 91,4% para as populações de 4 e 5 anos, respectivamente). E o Plano Nacional de Educação, em sintonia com a Constituição Federal, propõe a universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos. Há 105 mil escolas que oferecem pré-escola no Brasil e atendem a 5 milhões de alunos e 24,3% destes frequentam a rede privada.

Gráfico 17 - Evolução do número de matrículas na educação infantil Brasil - 2011 – 2016

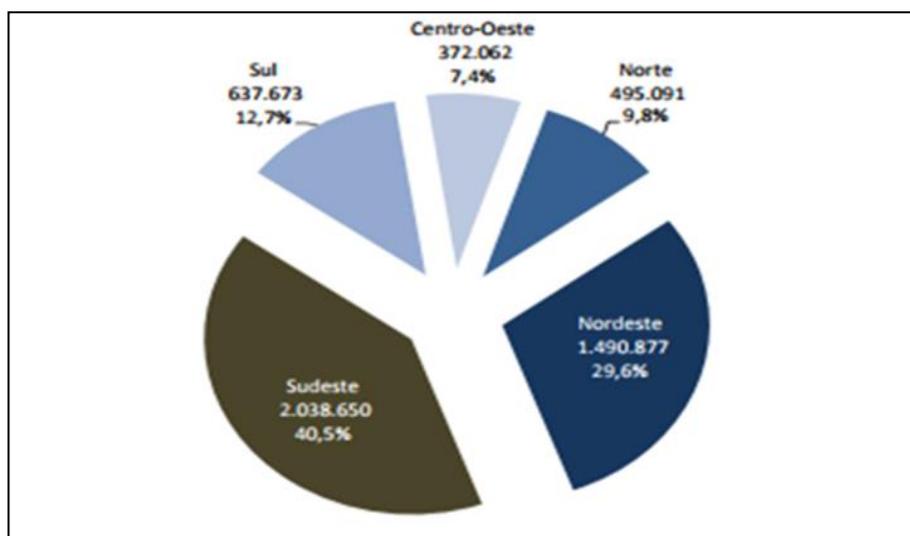


Fonte: MEC/ INEP, 2016.

3.2.10.6 As matrículas de pré-escola no Brasil

O Brasil atende na modalidade da pré-escola cinco (5) milhões de matrículas na escola e, dessas, 86,1% estão em escolas da zona urbana. A rede municipal tem uma participação de 74,6% nas matrículas da pré-escola, o que corresponde a 98,6% da rede pública, isso quer dizer que, aproximadamente uma de cada quatro matrículas da pré-escola (24,3%), está na rede privada. As regiões Sudeste e Nordeste têm 70,1% das matrículas na pré-escola do país, conforme gráfico 18.

Gráfico 18 - Matrícula em creche por rede de ensino – Brasil 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

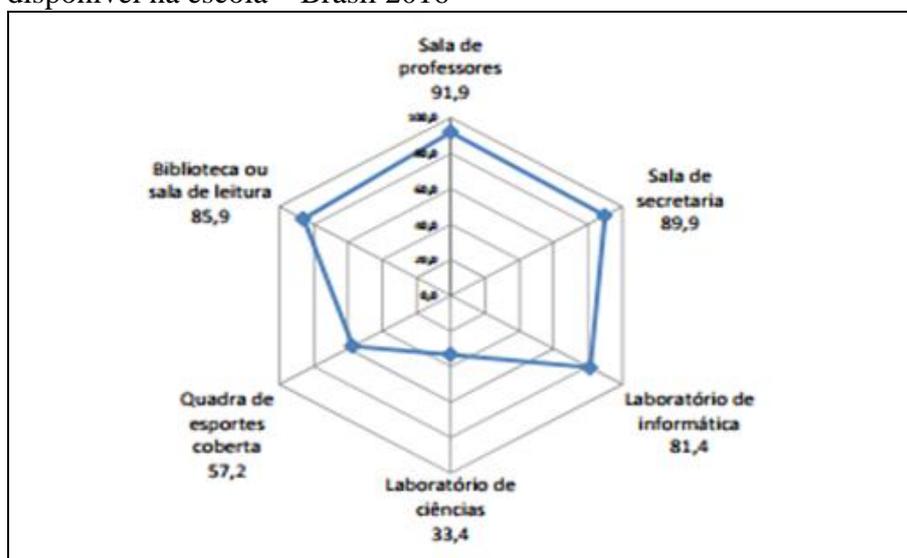
Dos matriculados na pré-escola, 27,9% estudam em escolas com até 50 matrículas nesse segmento. O acesso dos alunos da pré-escola à infraestrutura como esgoto sanitário, abastecimento de água e energia elétrica é similar ao observado nas escolas de creche, com percentuais de 98,9%, 98,8% e 99,6%, respectivamente; dos matriculados, 59,3% têm acesso a parque infantil na escola em que estudam e 60,5% dos matriculados na pré-escola têm acesso a banheiro adequado à educação infantil na escola que frequentam.

No que tange ao atendimento aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 43,5% dos matriculados na pré-escola estudam em escolas em que há banheiro adequado. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 34,2%. Os matriculados na rede privada têm melhor acesso a esses itens quando comparados com aqueles da rede pública.

Mais da metade (51,3%) dos matriculados na pré-escola estudam em estabelecimentos com biblioteca ou sala de leitura e 58,3% estudam em escolas com pátio coberto, 23,1%, com quadra de esporte coberta e 38,9%, em escolas com área verde.

3.2.10.7 As matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil

Gráfico 19 - Percentual de matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por recurso disponível na escola – Brasil 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

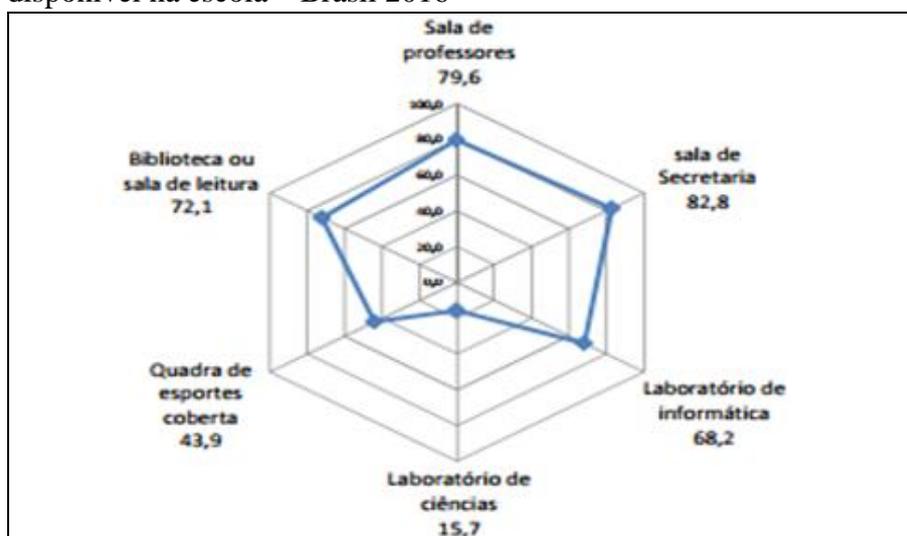
No Brasil, são atendidas 15,3 milhões de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. Destas, 99,96% das matrículas são do turno diurno, 84% estão em escolas urbanas e 18% frequentam escolas privadas, que cresceu 34,9% em oito anos.

3.2.10.8 As matrículas dos anos finais do ensino fundamental, no Brasil

São 12,2 milhões matrículas nos anos finais do ensino fundamental. Destes, 99,2% dos matriculados estudam no turno diurno; 88,2% frequentam escolas urbanas; 14,8% das matrículas são de escolas privadas que cresceu 15,3% em oito anos.

Considerando as 5,3 milhões de matrículas, a rede estadual tem uma participação de 43,1%, dividindo a responsabilidade do poder público nesta etapa de ensino com os municípios, que possuem 5,1 milhões de matrículas (41,9%). Quase todos os matriculados nessa etapa de ensino estudam em escolas com esgoto sanitário (99,2%), abastecimento de água (99,2%) e energia elétrica (99,8%).

Gráfico 20 - Percentual de matrículas dos Anos Finais do Ensino Fundamental por recurso disponível na escola – Brasil 2016

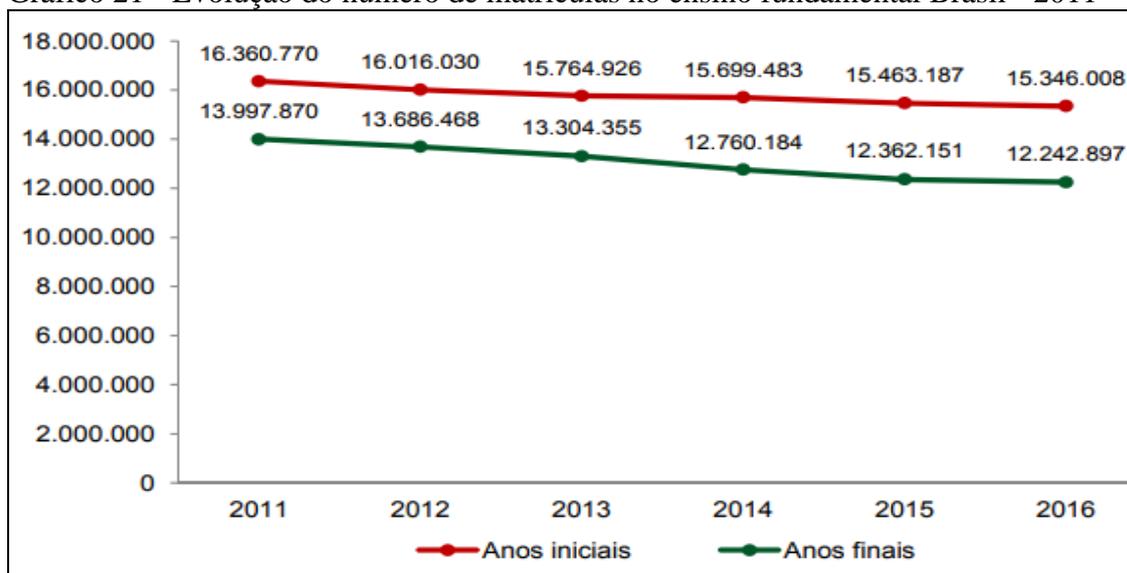


Fonte MEC/INEP, 2016.

Um dado de suma importância é de que 71,3% das escolas de educação básica (132,7 mil) oferecem alguma etapa do ensino fundamental. Dessas, 116,3 mil oferecem os anos iniciais. Há quase duas escolas de anos iniciais para cada escola de anos finais: 62,5 mil escolas oferecem a última etapa do fundamental e 99,2% dos alunos que frequentam os anos finais estão no turno diurno.

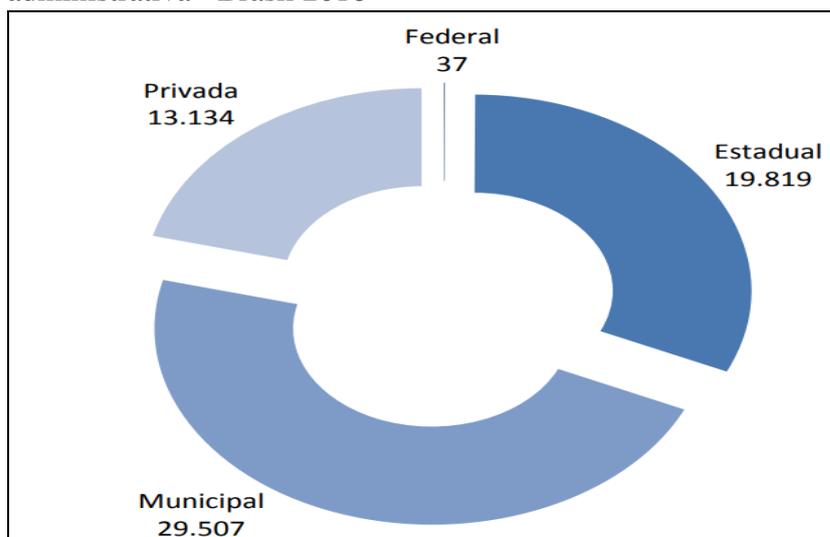
Com 10,4 milhões de alunos, a rede municipal tem uma participação de 68% no total de matrículas dos anos iniciais e concentra 82,9% dos alunos da rede pública. 18% dos alunos frequentam escolas privadas. A rede privada cresceu 34,9%, em oito anos e 41,2% dos estabelecimentos que oferecem anos iniciais têm até 50 alunos e apenas 3,7% têm mais de 500.

Gráfico 21 - Evolução do número de matrículas no ensino fundamental Brasil - 2011 – 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

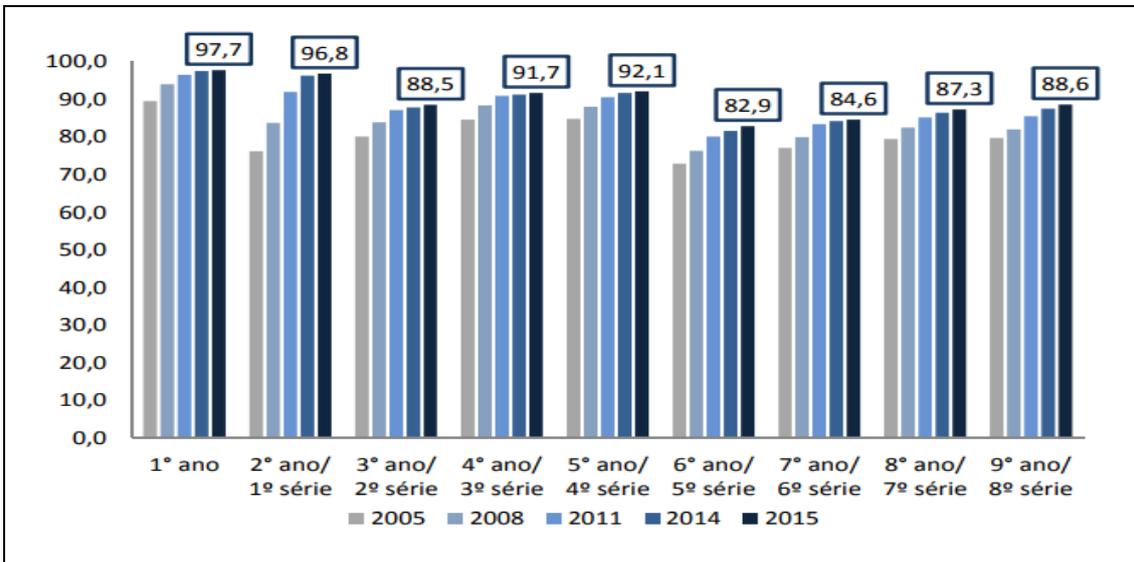
Gráfico 22 - Número de escolas de anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa - Brasil 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

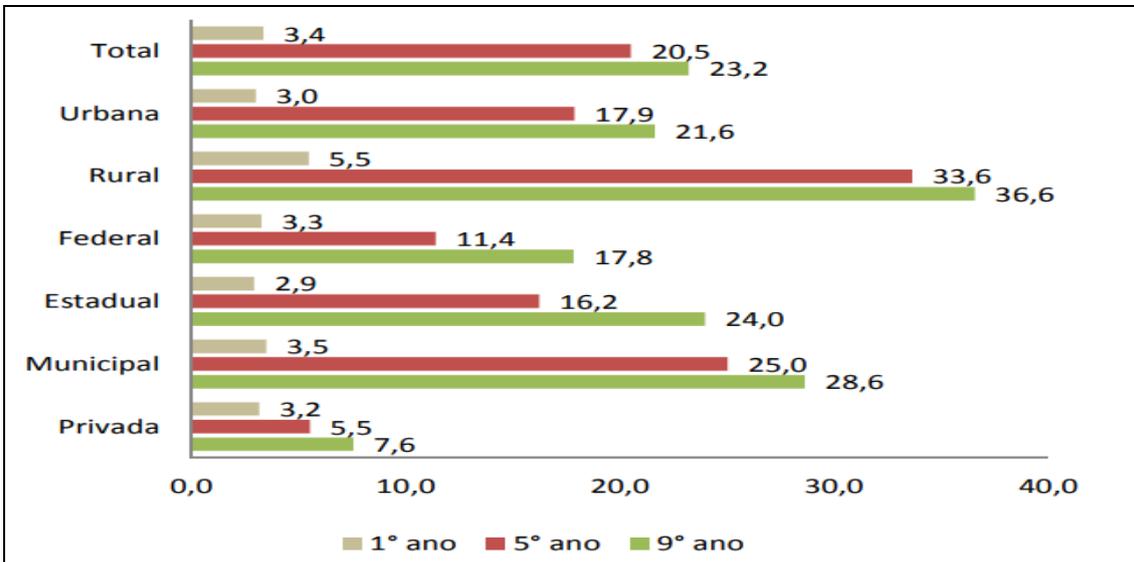
Um dos aspectos que tem impacto na distribuição e no contingente de alunos na educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. No ensino fundamental, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por série. Apesar de superiores nos anos iniciais, preocupa a baixa aprovação no 3º ano, etapa típica de um aluno de 8 anos e no final do ciclo de alfabetização. Cabe salientar que a alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental é meta do Plano Nacional de Educação.

Gráfico 23 - Taxa de aprovação do ensino fundamental por ano/série - Brasil 2005-2015



Fonte MEC/INEP, 2016.

Gráfico 24 - Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental por localização e dependência administrativa - Brasil 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

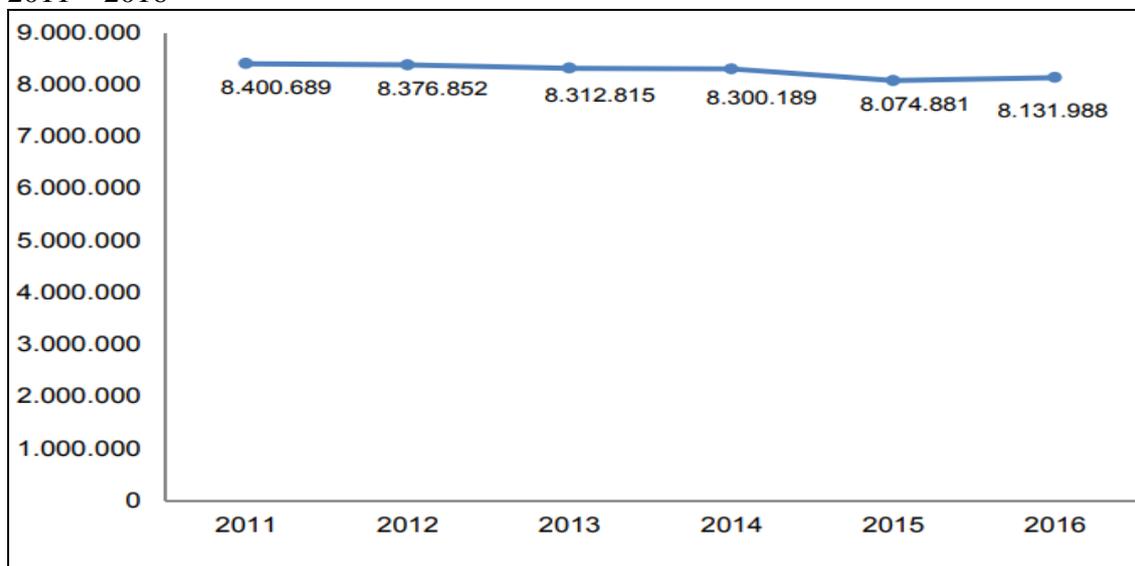
Praticamente todos os alunos no 1º ano do ensino fundamental estão na idade adequada para a série, independentemente da rede ou da localização da escola. A elevação considerável da distorção idade série no 5º ano mostra que a trajetória dos alunos, já nos anos iniciais, é irregular. A rede privada se destaca como a rede de maior sincronismo idade série.

O Plano Nacional de Educação dá destaque especial à trajetória regular dos estudantes quando propõe que 95% dos alunos concluam o ensino fundamental na idade adequada.

3.2.10.9 As matrículas do ensino médio no Brasil

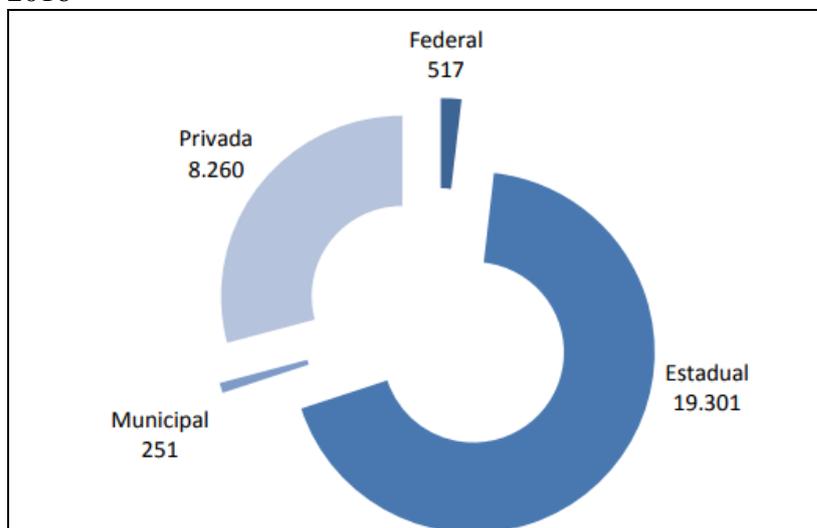
São 8,1 milhões de matrículas no ensino médio. Destas, 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) estudam no período noturno; 95,6% dos matriculados frequentam escolas urbanas e 12,5% em escolas privadas, que cresceu 4,5% em oito anos (Graf. 25).

Gráfico 25 - Ensino Regular - Evolução do número de matrículas no ensino médio Brasil - 2011 – 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

Gráfico 26 - Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2016

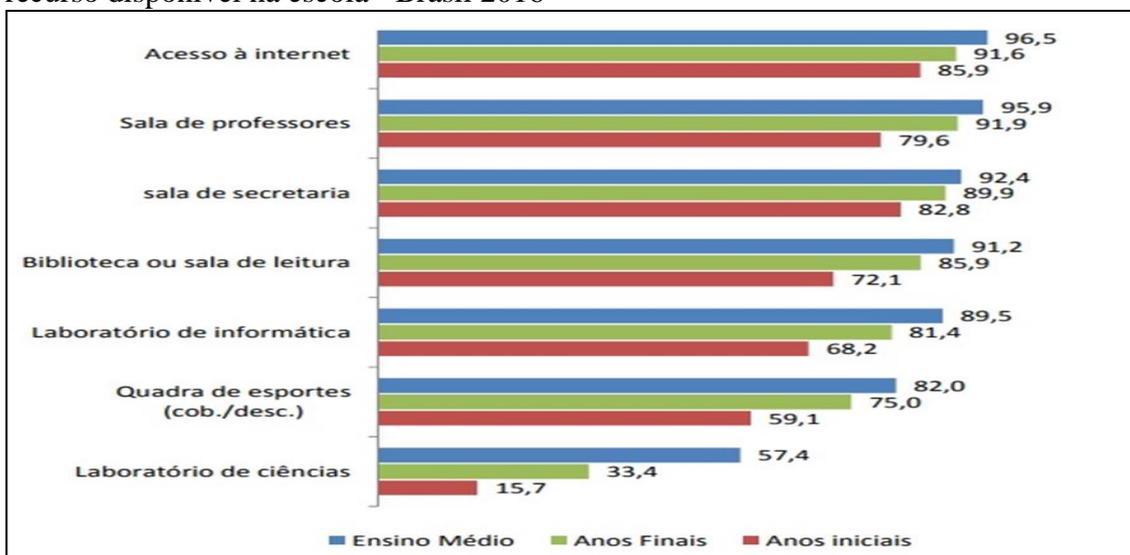


Fonte MEC/INEP, 2016.

A rede estadual está com 6,9 milhões de matrículas, portanto, com uma participação de 84,8% no total do ensino médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública. Nessa etapa de ensino, praticamente todos os matriculados (mais de 99%) estudam em escolas com esgoto sanitário, abastecimento de água e energia elétrica e 47,1% dos matriculados no ensino médio estudam em escolas com mais de 500 matrículas nessa etapa (Gráf. 26).

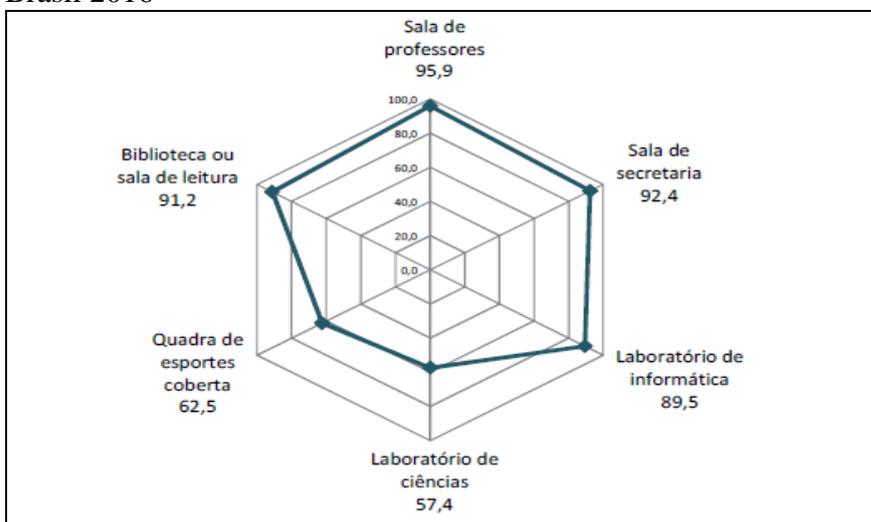
No Ensino Médio, 68,1% das escolas são estaduais e 29,1% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente. O ensino médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, sendo que 89,8% das escolas estão na zona urbana e 10,2% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica (Gráf. 27, 28).

Gráfico 27 - Percentual de alunos dos anos iniciais, dos anos finais e do ensino médio por recurso disponível na escola - Brasil 2016



Fonte MEC/INEP, 2016.

Gráfico 28 - Percentual de matrículas do ensino médio por recurso disponível na escola – Brasil 2016



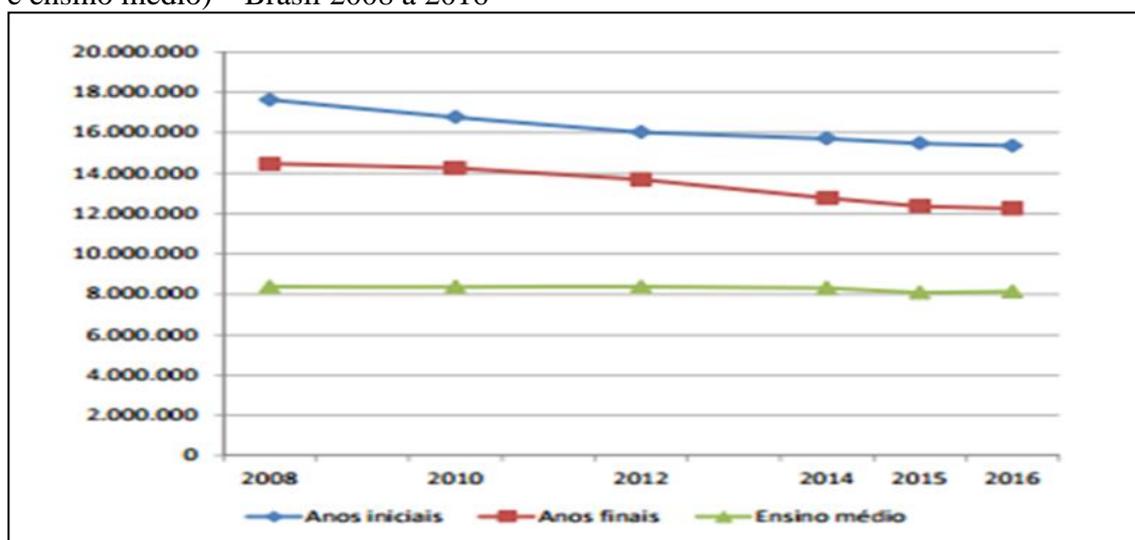
Fonte MEC/INEP, 2016.

3.2.10.10 Trajetória dos estudantes nos ensinos fundamental e médio, no Brasil

O ensino fundamental é a maior etapa de toda educação básica, ultrapassando 27,5 milhões de matrículas – 15,3 milhões nos anos iniciais e 12,2 milhões nos anos finais.

A queda de matrículas do ensino fundamental ocorre tanto pela melhoria dos indicadores de fluxo escolar quanto a fatores demográficos. Apesar da contínua redução do nível de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, nota-se uma tendência de estabilização no último ano, conforme constatado no gráfico abaixo. Destaca-se ainda que o número atual de matrículas do ensino fundamental se mantém superior à população na idade adequada para a etapa (6 a 14 anos). A matrícula dos anos iniciais apresentou queda de 1,51% de 2014 para 2015 e queda de 0,76% de 2015 para 2016. Nos anos finais, a queda de 2014 para 2015 foi de 3,12% e de 0,96% de 2015 para 2016.

Gráfico 29 - Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) – Brasil 2008 a 2016



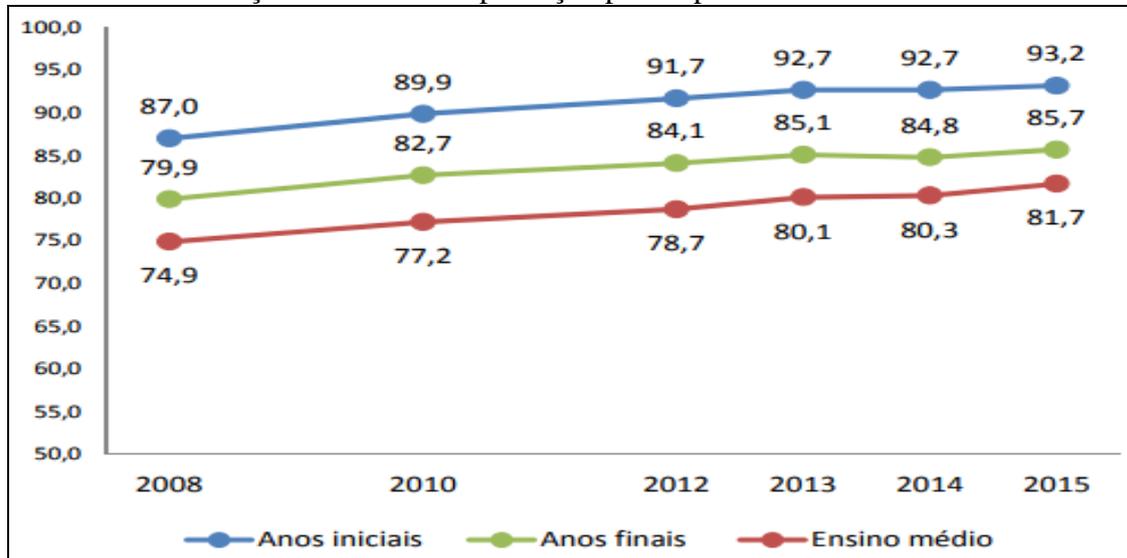
Fonte: MEC/INEP, 2016.

Já o ensino médio apresentou uma recuperação do nível de matrícula no último ano com um crescimento de 0,7% e a evolução das taxas de aprovação nas diferentes etapas de ensino, como mostra o gráfico 30.

A evolução positiva das taxas de aprovação nos últimos anos tem levado mais alunos a séries mais avançadas, diminuindo as taxas de distorção idade-série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa na idade certa. Apesar dos avanços, não se pode deixar de mencionar a rigidez com que se mantêm as diferenças das taxas de aprovação entre séries nos

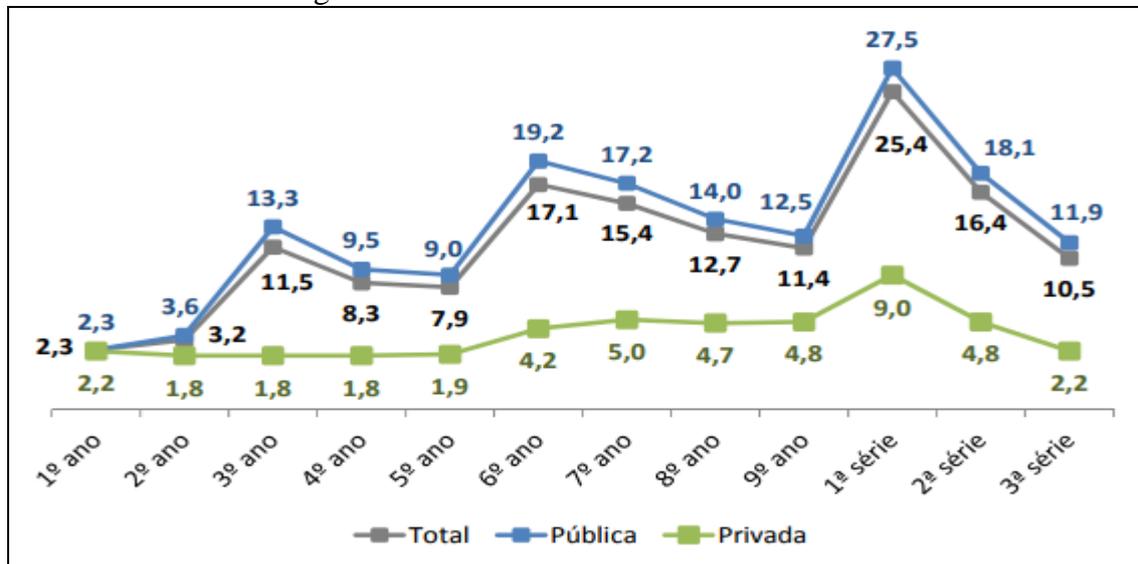
ensinos fundamental e médio, afetando, conseqüentemente, as taxas de distorção idade série (gráfico 31).

Gráfico 30 - Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino - Brasil 2008 a 2015



Fonte: MEC/INEP, 2016.

Gráfico 31- Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino - Brasil 2015



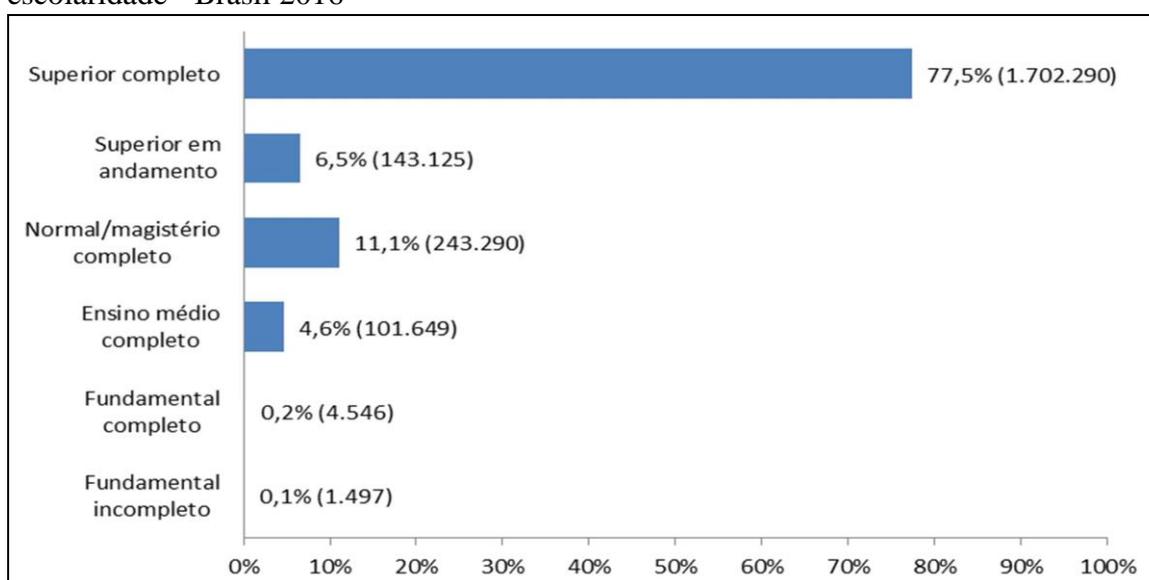
Fonte: MEC/INEP, 2016.

Observa-se que apesar dos alunos das redes pública e privada apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos alunos matriculados na rede pública é consideravelmente superior.

3.2.10.11 Os docentes da educação básica brasileira

Os docentes que atuam na educação básica brasileira somam 2,2 milhões. Em relação à escolaridade, 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90,0% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na educação básica, 143.125 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. O Gráfico 12 apresenta a distribuição dos docentes da educação básica por escolaridade.

Gráfico 32 - Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade - Brasil 2016



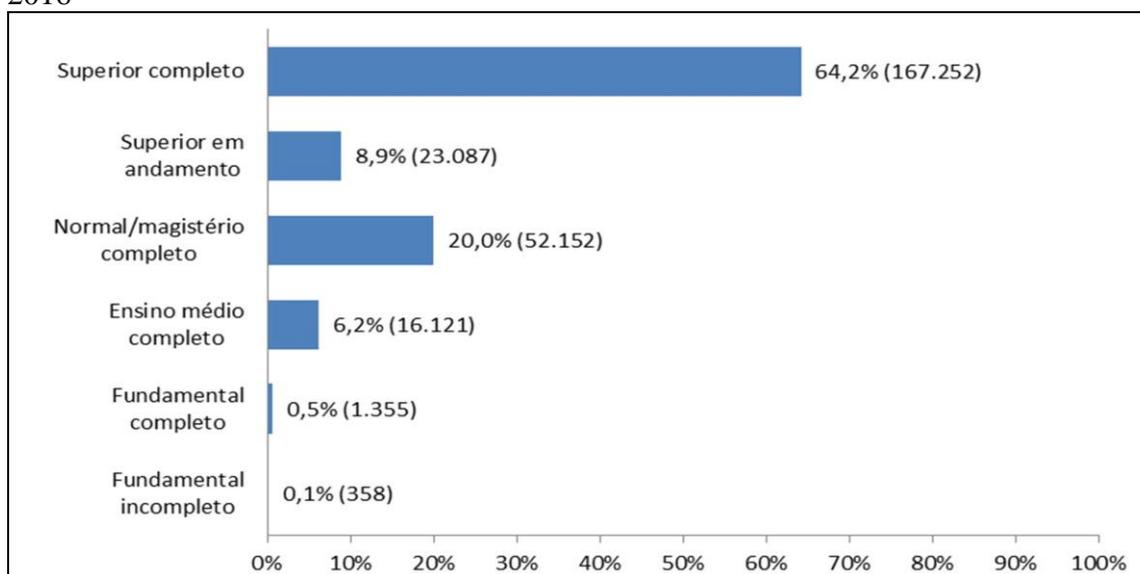
Fonte: MEC/INEP, 2016.

a) Os docentes que atuam na creche

Nas creches brasileiras atuam 260,3 mil professores, de modo que quase a totalidade leciona em apenas uma escola (86,4%). Este dado é muito importante, pois o professor cria laços de cumplicidade junto à instituição de ensino em que atua.

Em relação à escolaridade, 61% possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo. A licenciatura em Pedagogia é o curso de formação mais frequente entre os docentes que atuam nas creches brasileiras. O Gráfico 33 apresenta a distribuição dos docentes da creche por nível de escolaridade.

Gráfico 33 - Distribuição dos docentes que atuam na creche por nível de escolaridade - Brasil 2016



Fonte: MEC/INEP, 2016.

b) Os docentes que atuam na pré-escola

Dos 311,4 mil professores da pré-escola, quase a sua totalidade leciona em apenas uma escola (79,7%). Já dos 311.406 docentes da pré-escola, 62,6% possuem escolaridade superior com licenciatura e 18,5% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 5,7% com nível médio completo e 0,3% com nível fundamental completo. O Gráfico 38 apresenta a distribuição dos docentes da pré-escola por nível de escolaridade;

c) Os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 752,3 mil professores atuam neste nível de ensino. Os resultados mostram que os professores de anos iniciais atuam tipicamente em uma única escola (77,3%). Do total de docentes que atuam nas turmas de anos iniciais, 74,8% têm nível superior completo (69,6% têm nível superior completo com licenciatura) e 14% têm normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio completo e 0,2% com nível fundamental completo.

d) Os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental

Nos anos finais do ensino fundamental, 773,1 mil professores atuam nesta etapa de ensino. Dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, 62,8% atuam em uma única escola. Do total de docentes que atuam nas turmas de anos finais, 84,7% têm nível superior completo (78,6% têm nível superior completo com licenciatura).

e) Os docentes que atuam no ensino médio

No Ensino Médio, 519,6 mil professores atuam no ensino médio. Dos docentes que atuam no ensino médio, 58,2% atuam em uma única escola e do total de docentes que atuam nas turmas de ensino médio, 93,3% têm nível superior completo (82,9% têm nível superior completo com licenciatura).

Todos os dados aqui apresentados são de fundamental importância para avaliar e monitorar os resultados. Muitos deles positivos e outros nem tanto, por isso mesmo exigem um planejamento e o desenvolvimento de ações imediatas para a melhoria dos resultados, que a educação pode proporcionar ao cidadão, de modo especial às crianças de Educação Infantil na modalidade Creche,

O maior desafio para os gestores municipais será de estimular a constante ampliação da oferta de vagas em creches e, mais especificamente o atendimento pelos municípios de, no mínimo, o previsto nas metas do PNE (aprovado pela Lei Federal nº 13.005/2014), qual seja 50% das crianças de zero a três anos até o final da vigência do PNE, em junho de 2024.

Ressalta-se que a frequência à Creche e Pré-Escola de qualidade têm efeitos positivos no desenvolvimento, aumenta o desempenho das crianças em exames padronizados, melhora seu rendimento escolar, bem como aumenta as possibilidades de condições econômicas, bem melhores.

Quando se trata de crianças em situação de vulnerabilidade social, os benefícios da Educação Infantil são ainda mais expressivos, visto que, em muitas situações, há fatores familiares que dificultam seu desenvolvimento (ausência dos pais, baixa escolaridade dos responsáveis, número elevado de crianças na residência). Nestes casos é imprescindível uma maior intervenção educacional e o Poder Público tem um papel determinante com as crianças em situação de vulnerabilidade social, não apenas ofertando as vagas demandadas, mas fomentando seu ingresso, o mais cedo possível, na Educação Infantil.

É importante salientar que, de acordo com o artigo 208, inciso I, da Constituição da República, com a redação dada pela Emenda nº 59/2009, reproduzido na Meta 1 do PNE (Lei nº 13.005/2014), a Educação Infantil na Pré-Escola, para crianças de 4 e 5 anos de idade, deveria ser universalizada ainda em 2016. Diante disso, faz-se necessário um maior avanço na oferta de vagas nesta modalidade, para que a meta seja atendida.

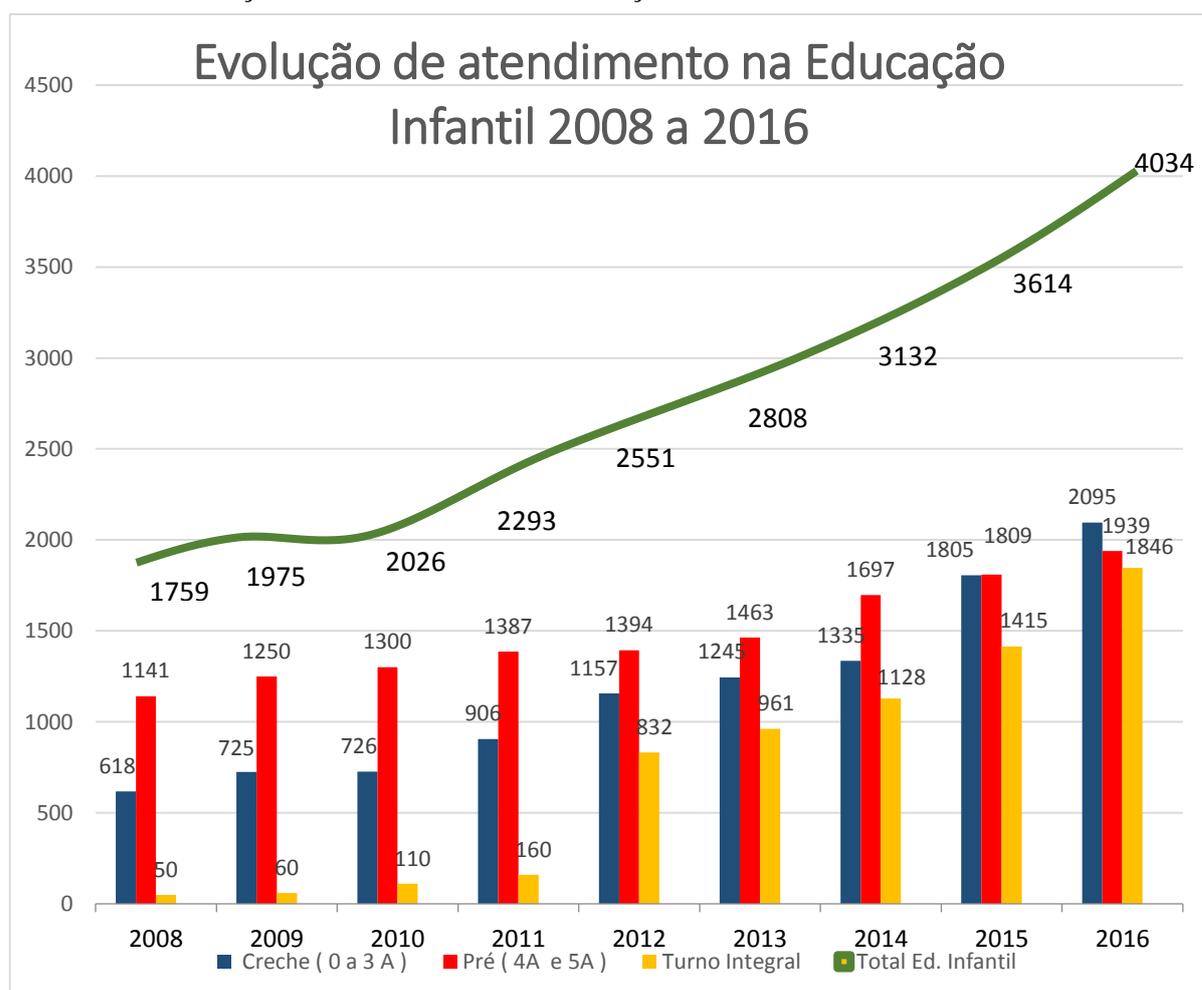
Ainda, cabe ressaltar que nesta radiografia do TCE, referente aos dados da Educação Infantil de 2014, Erechim ficou na 123ª posição em atendimento, dentre os 496 municípios do RS. E, analisando os municípios com população acima de 100 mil habitantes, Erechim ficou

na 3ª colocação, entre os municípios que mais atendem crianças de zero a cinco anos e onze meses no Sistema Público Municipal.

Erechim atendeu em 2016, um percentual de 100% das crianças com idade de Pré-Escola, disponibilizando vagas a todas as crianças deste nível de ensino. Outro dado importante é que Erechim atingiu, em 2016, a Meta estabelecida pelo PNE, que é de atender, no mínimo, 50% das crianças até o final da vigência deste Plano, ou seja, junho de 2024.

Porém, mesmo atingindo a Meta do PNE, Erechim precisa continuar desenvolvendo ações a fim de viabilizar atendimento às outras 50% das crianças em idade de creche, que estão fora da escola, principalmente nas regiões de maior vulnerabilidade social do município, sendo as que mais precisam de ações do Poder Público Municipal, localizadas nos Bairros Cristo Rei, Progresso, Presidente Vargas e São Vicente de Paulo. Desta forma, é imprescindível ampliar gradativamente o atendimento, com qualidade, como já vem ocorrendo no município de Erechim, conforme dados da SMed.

Gráfico 34 - Evolução de atendimentos na Educação Infantil de 2008 a 2016



Fonte: SMed de Erechim, 2016.

Com o PNE, PEE e PME, estabelecem-se 20 metas, com diversas estratégias para serem cumpridas até 2024. Nada fácil, mas também nada impossível, pois caracteriza um planejamento a partir de muitas discussões, construídas a muitas mãos e que, agora, deverão ser perseguidas pelos Estados e Municípios, a fim de se colocar a educação no patamar de qualidade que ela merece e deve estar.

O contexto econômico e social em que muitas famílias estão inseridas desafia e pede ações imediatas, urgente e necessária, a fim de resgatar as crianças que se encontram numa situação crítica de vulnerabilidade social, expostas a todos os riscos possíveis, propensos a engrossar as estatísticas de exclusão social. Por isso, é fundamental construir possibilidades concretas de como ampliar e qualificar o atendimento na Educação Infantil, no intuito de contribuir com o desenvolvimento das crianças, que possa incluí-las, na esperança de viver com dignidade.

Para tanto, apresentam-se, através deste trabalho, elementos que contribuam para ampliação e qualificação do atendimento das crianças da Educação Infantil, essencialmente na modalidade creche, de zero a três anos e onze meses de idade, melhorando, gradativamente os resultados da educação de Erechim.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIVILÉGIO OU DIREITO?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, reconhece o direito humano à educação, em seu artigo 26, e estabelece que os objetivos da educação sejam o pleno desenvolvimento do ser humano e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Esses direitos são universais, interdependentes, indivisíveis e devem ser exigidos do Estado, por meio de pressão política da sociedade e de ações jurídicas.

Os questionamentos frente ao processo educacional são preocupantes, principalmente no que diz respeito às creches, relacionados particularmente a como se dá o atendimento às crianças pequenas nessas instituições. As concepções políticas citadas no texto "Educação Infantil: muitos olhares", de Zilma de Oliveira (OLIVEIRA, 1994), começam a serem entendidas por meio das influências teóricas e ideológicas - Liberalismo e Nacionalismo - Lutas Napoleônicas -, onde Froebel idealizou a criação de jardins de infância, englobando de 1870 a 1952 o método Montessori, no repertório dos primeiros construtores da ideia da Educação Infantil.

Ainda sobre o prisma político, as instituições de Educação Infantil surgiram por conta de um cenário de pobreza, maus-tratos e abandono que tinham as crianças pequenas da época, principalmente com a Revolução Industrial. Ou seja, as creches e pré-escolas surgiram de uma necessidade capitalista, lugar que as mães pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, já que mediante o processo de industrialização, que se desencadeou no século XVIII, o panorama havia modificado não apenas a sociedade, mas também a família. Ingressar no mercado de trabalho era o motivo que tornou indispensável encontrar soluções para o atendimento infantil em todos os aspectos.

A visão superficial, aqui elencada sobre alguns aspectos sócio-históricos da educação de crianças pequenas, implica compreender que hoje as raízes dessa construção estão por vezes presentes no modo de fazer e conceber a Educação Infantil. Importa questionar: de lá para cá as contribuições dos educadores da história universal da infância ainda continuam existindo? Embora haja resistência e temor ao novo, muitas mudanças e transformações surgiram, a exemplo da LDBEN, nº 9394/96, que traz no artigo 4º, inciso IV; “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Fazendo um paralelo entre o sistema capitalista industrial e a contemporaneidade do sistema globalizado, têm-se duas situações iguais separadas apenas pela cronologia do tempo: a demanda de mães operárias e mães empresárias. Sofrem neste caso os mesmos efeitos e causas, tendo em vista que ambas as situações apontam para o desejo de terem seus filhos

assistidos, no sentido de cuidados por “alguém”, que garanta esse aparato de forma confiável e responsável. Assim, embora a educação tenha dado “largos saltos”, nem sempre seu cenário foi justo, porque assim como a educação, a criança também está inserida nesse contexto, passando por diferentes concepções, que foram reconstruídas social e culturalmente ao longo dos anos.

Atualmente, creches e pré-escolas buscam vivenciar abertamente um processo de ruptura, ou seja, de mudança, onde o velho modelo “assistencialista” abre caminho para o modelo do educar e cuidar simultaneamente. As atividades que acontecem na sala de aula necessitam ser um reflexo do que acontece na realidade da criança, a qual tem o direito de brincar, de participar, de ser ouvida, de ser cuidada, de ser bem protegida, em qualquer espaço e escola em que esteja inserida. O educador da Educação Infantil, sobretudo, tem um novo papel, de articulador, de apoio e de facilitador; na verdade é indispensável que componha o universo da sala de aula a partir do universo da criança, fazendo dos espaços escolares, momentos de inclusão e de aprendizagem.

Outros questionamentos surgem da evolução histórica da visão da Educação Infantil: o que justifica a defesa de Políticas Públicas de inclusão a crianças em idade de Creche, possibilitando que elas sejam atendidas nas escolas, desde os primeiros meses de vida? Há estudos e diagnósticos que provam a importância da criança estar na escola desde cedo?

No intuito de esclarecer estes questionamentos, segue algumas das evidências que justificam os investimentos com prioridade nesta primeira etapa de vida e como direito subjetivo das crianças.

A Educação Infantil (zero a cinco anos de idade) passa a fazer parte do campo educacional no Brasil a partir da CF, de 1988. Mathias e Ponte (2009, p. 14) afirmam que a Educação Infantil “[...] concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças”. Porém, a oferta, predominante do setor privado é insuficiente e a obrigatoriedade (consequente dever do Estado), a partir dos quatro anos de idade, deve ser totalmente implementada, por sua importância social e legal.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Neste novo enquadramento, compreende-se a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, parte importante do processo de desenvolvimento da criança, que amplia o seu universo cultural, tornando-se capaz de agir com interdependência e fazer escolhas nas situações diversas. Supera-se, assim, a concepção que reduz a Educação Infantil ao preparo para o ensino e o ingresso no Ensino Fundamental. Portanto, as políticas básicas de caráter público para a educação de crianças de zero a três anos e onze meses devem estar integradas, considerando-se as políticas especiais como complementares e nunca como substitutivas. Cabe ao poder público a definição e a implantação das políticas de Educação Infantil, tendo a sociedade civil como parceira, colaboradora e controladora.

Além disso, enquanto direito de todos, a Educação Infantil com qualidade social precisa garantir a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, firmada na implantação de mecanismos de atendimento educativo especial e de espaços para apoio pedagógico. Faz-se necessária, também, a adequação da infraestrutura física, tendo em vista a garantia da ampliação da oferta de vagas e compatibilização com a faixa etária da população-alvo e as orientações legais e técnicas para a acessibilidade plena.

Dentro deste novo contexto, em que a sociedade exige a melhoria na qualidade da educação, bem como a garantia de acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação tornou-se o centro de debate das políticas públicas (KRAMER et al., 2011; TEBET; ABRAMOWICZ, 2010). Nesta perspectiva, as mudanças de concepções com relação à infância, ao desenvolvimento, à educação, ao papel do Estado e da sociedade para com a educação das crianças pequenas, estimularam renovações nos paradigmas do setor público, bem como contribuíram para elaboração de novas diretrizes de políticas públicas e a elaboração de uma legislação educacional capaz de concretizar essas mudanças (LUCAS; MACHADO, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009; RODRIGUES, 2013).

De acordo com Rodrigues (2013), o objetivo de analisar Políticas Públicas, é entender o processo de elaboração e execução de projetos, programas e planos dos vários setores, avaliando sua relação com os processos políticos e os vários questionamentos científicos existentes, neste caso, na educação de crianças menores de 5 anos. Contudo, constatam-se as grandes transformações ocorridas na Educação Infantil influenciadas por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do país. Sendo assim, considerando a atual conjuntura da educação brasileira, em especial a educação na infância, é correto afirmar que existem muitos desafios, infringidos pelo dinamismo do processo de educar.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIR É PRECISO!

Há de se reconhecer que, nas últimas décadas, o Brasil conquistou avanços importantes na legislação educacional, muitas delas pela luta de organizações e movimentos sociais, que atuaram e atuam para que o direito humano à educação pública de qualidade seja uma realidade para todos e todas.

Entre 1930 e 1950, houve diversos avanços na qualidade da educação, principalmente devido à vinculação constitucional de impostos para a área, mas a mesma não era universalizada, excluindo grande parte da população, sobretudo, os mais pobres e os habitantes do campo. Em 1971, com a obrigatoriedade da escolaridade de oito anos, ocorreu massificação do acesso à escola pública de ensino fundamental. Mas, os investimentos não aumentaram, pois foi retirada a vinculação mínima de recursos. De lá para cá, o debate pautou-se intensamente pela dualidade entre qualidade e quantidade, acesso e permanência.

Entre final dos anos 1980 e ao longo dos anos de 1990, o marco legal brasileiro avançou. Porém, ocorreram reformas educativas pautadas no estímulo à privatização e restrição de políticas sociais, sendo que a qualidade foi vinculada meramente à busca pela eficiência produtiva. Ativistas e acadêmicos passaram a contrapor tais referências, pautando uma discussão que culminou ao final da década de 1990 com o debate em torno da chamada “qualidade social”, aliando qualidade à noção de equidade.

Para Gadotti (2013), qualidade significa melhorar a vida de todas as pessoas; a qualidade da educação está ligada à qualidade das comunidades e das vidas das pessoas. Uma comunidade de baixa qualidade não terá uma escola com ensino de qualidade; logo, o tema é muito complexo. Não basta melhorar aspectos individuais para melhorar a qualidade da educação, ou seja, é essencial melhorar o todo.

Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social e cultural da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (FREIRE, 1997). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética,

estética e pedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

Conforme o Documento de Referência da CONAE (MEC, 2009, p. 34), a participação da sociedade na escola é imprescindível para que haja qualidade na educação, e deve-se dar garantia “[...] de espaços de deliberação coletiva [...]. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo”.

O documento da Unesco (2001, p. 115) reforça, afirmando que

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.

Por outro lado, percebe-se uma distância muito grande entre o que a lei estabelece e a situação das creches e escolas públicas, que, em muitos casos, continuam sem condições adequadas de funcionamento. Há muito ainda por fazer na área da educação e, especificamente, na Educação Infantil.

Para mudar esta realidade, o CAQi contribui, ao realizar um diagnóstico com o objetivo de responder à seguinte pergunta: qual é o investimento necessário por criança (no caso das creches) ou por estudante (no caso das escolas) para que o Brasil cumpra a legislação educacional e garanta condições para a ampliação do número de vagas e para a melhoria da qualidade de educação? Quanto custa para fazer valer esse direito?

Esclarece-se que o CAQi é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da Educação Básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Neste sentido, o CAQ representa o esforço do Brasil em se aproximar, em termos de financiamento da educação, dos países mais desenvolvidos. Ambos estão citados na Lei do PNE, constando em quatro das doze estratégias da Meta 20 do PNE (Lei 13.005/2014), regulamentando os dispositivos constitucionais e legais sobre o padrão de qualidade em termos de financiamento à Educação Básica pública.

O CAQi também é um indicador que mostra quanto precisa ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Considera os custos de manutenção das instituições para que os equipamentos disponibilizados garantam um padrão mínimo de qualidade, conforme previsto na CF, na LDBEN (Lei nº 9.394/1996) e no PNE.

Para realizar este cálculo, o CAQi considera condições como: tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas, materiais didáticos, entre outros. Segundo o regime de proteção ao direito humano à educação de qualidade, o CAQi é expressão do padrão mínimo aceitável, abaixo do qual há flagrante violação ao preceito constitucional. Ou seja, abaixo desse padrão mínimo, o direito à educação não pode ser efetivamente garantido.

Enquanto o CAQi é um padrão mínimo de qualidade, sendo um objetivo que deveria ser atingido até 2016, o CAQ avança em relação ao padrão mínimo, pois considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos países mais desenvolvidos em termos educacionais, a ser estabelecido no prazo de três anos, sendo que sua implementação pode ocorrer até 2024.

O CAQi toma como referência para a remuneração dos profissionais a Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério, Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Já o CAQ necessita garantir para todos os profissionais da educação um piso pautado no salário-mínimo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Este cálculo é feito com base no custo apurado para a cesta básica da cidade de São Paulo, levando em consideração a determinação de que o salário-mínimo precisa ser suficiente para suprir as despesas de um trabalhador e sua família com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência.

Apesar de suas bases estarem previstas na CF, na LDB, na Lei do Fundef, no PNE 2001-2010, na Lei do FUNDEB e agora no PNE 2014-2024, o CAQi nunca saiu do papel. Com o objetivo de elaborar uma proposta da sociedade civil para a definição do padrão mínimo de qualidade, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação iniciou, em 2002, um longo processo de estudos e trabalho coletivo com os mais diversos atores do campo educacional.

De 2002 a 2005, a campanha realizou oficinas e seminários que discutiram o conceito, a composição e o cálculo do CAQi com estudantes e familiares, professores e outros profissionais da escola, conselheiros e gestores públicos federais, estaduais e municipais, especialistas em orçamento público, representantes do MEC, especialistas e pesquisadores em questões pedagógicas e financiamento educacional. A partir de 2006 as primeiras versões foram apresentadas e discutidas em Assembleias Legislativas e Câmara de Vereadores, com debate em universidades e outros, o que levou a um constante aperfeiçoamento e atualização

do mecanismo. O CAQi e o CAQ também foram amplamente debatidos pela sociedade na CONAE Básica (2008), no Fórum Social Mundial (2009), e nas Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), tendo sido aprovados por unanimidade.

As conquistas do CAQi culminaram, em 5 de maio de 2010, com a aprovação, por unanimidade, no CNE do Parecer nº 8/2010, que normaliza os padrões mínimos de qualidade da Educação Básica nacional, fundamentados no CAQi. Em 2015, o processo de atualização e discussão coletiva e participativa do CAQi foi intensificado.

O quadro 2 revela a necessidade da imediata homologação do CAQi, como padrão referência de investimentos na Educação Básica, respeitando os diferentes Níveis de Ensino. Deve-se dar atenção especial ao valor mínimo de FUNDEB, repassado aos Estados e Municípios, e ao valor proposto pelo CAQi, através da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do CNE. A diferença existente compromete a ampliação e qualificação do atendimento educacional.

Quadro 5 – Valores de referência do CAQi CNE X FUNDEB mínimo

Valores de referência do CAQi para etapas e modalidades do Fundeb - 2015				
Etapa/modalidade	CAQi CNE (% PIB Percapita)	CAQi Campanha-CNE 2015*	Fundeb mínimo 2015	Diferença: CAQi Campanha - CNE X Fundeb mínimo
Creche (tempo integral)	39,00	10.005,59	3.349,27	6.656,32
Creche (tempo parcial)	30,00	7.696,61	2.576,36	5.120,25
Pré-escola (tempo integral)	19,63	5.036,15	3.349,27	1.686,88
Pré-escola (tempo parcial)	15,10	3.873,96	2.576,36	1.297,60
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Urbano (parcial)	14,40	3.694,37	2.576,36	1.118,01
Ensino Fundamental Anos Finais – Urbano (parcial)	14,10	3.617,41	2.834,00	783,41
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rural (parcial)	23,80	6.105,98	2.962,82	3.143,16
Ensino Fundamental Anos finais – Rural (parcial)	18,20	4.669,28	3.091,64	1.577,64
Ensino Fundamental (Tempo Integral)	18,72	4.802,69	3.349,27	1.453,42
Ensino Médio Urbano (parcial)	14,50	3.720,03	3.220,46	499,57
Ensino Médio Rural (parcial)	18,20	4.669,28	3.349,27	1.320,01
Ensino Médio Tempo Integral	18,72	4.802,69	3.349,27	1.453,42
Ensino Médio integrado à Ed. Profissional	18,72	4.802,69	3.349,27	1.453,42
Educação Especial (conta 2x)	31,68	8.127,62	5.668,00	2.459,62
Educação de Jovens e Adultos (Aval. no processo)	14,40	3.694,37	2.061,09	1.633,28
EJA (integrado à Ed. Profissional)	17,28	4.433,25	3.091,64	1.341,61
Educação Indígena e Quilombola	23,80	6.105,98	3.091,64	3.014,34
Creches conveniadas (tempo Integral)	33,00	8.466,27	2.834,00	5.632,27
Creches conveniadas (tempo parcial)	24,00	6.157,29	2.061,09	4.096,20

Fonte: Elaboração de José Marcelino Rezende Pinto (USP) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015.

Este quadro mostra a discrepância existente entre o que realmente seria necessário em termos de investimentos nas diferentes modalidades e níveis de ensino e o valor repassado aos Estados e Municípios. Observa-se, através destes dados, que a educação carece de Políticas Públicas, com investimentos que correspondam às reais necessidades das escolas, dos professores e dos estudantes.

As políticas educacionais para a Educação Infantil devem buscar desenvolver ações sociais de cidadania, em detrimento a direitos que durante muito tempo ficaram de lado. As legislações elaboradas nas diferentes áreas sociais devem ser compreendidas como normas para a vida em sociedade, regem todos os atos e ações dos cidadãos, sejam eles membros governamentais ou não, apresentam-se como documentos com finalidades de fazer valer o que está escrito e fazer constar os direitos do cidadão. Porém, observa-se a dificuldade que se tem em fazer cumprir tudo o que é proposto nas legislações.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 2004, p. 74).

As discussões sobre elaboração de políticas educacionais para a Educação Infantil seguem avançando expressivamente, porém, ainda, estudos e pesquisas demonstram ser pouco consistentes. Reafirma-se, baseado nos estudos realizados em Kuhlmann e Fernandes (2012), que historicamente, os estudos sobre políticas para a infância, apresentam-se muito precários, suas consequências tanto estruturais como sociais refletem-se diretamente na garantia dos direitos das crianças.

Diante das configurações sociais e educacionais da desigualdade, colocam-se desafios consideráveis para as políticas sociais e, nessas, as educacionais. No que diz respeito às finanças sociais, considerando-se a dimensão do gasto, é importante pontuar a concepção de políticas sociais inscritas no nível normativo. Considerando a trajetória das políticas sociais no país, a Constituição de 1988 avançou na afirmação de direitos sociais e da responsabilidade pública na garantia destes direitos. Seus dispositivos referentes à política social redesenharam o sistema brasileiro de proteção social

[...] aproximando-o do modelo redistributivista, voltado para a proteção da sociedade dos riscos impostos pela economia de mercado. Neste novo desenho, afirma-se o projeto de uma sociedade comprometida com a cidadania substantiva, que pretende a igualdade entre seus membros (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 30).

Em que pesem os desafios de coordenação intergovernamental e outros associados à regulação e gestão das políticas, Ribeiro, Farenzena e Grabowski (2012) destacam a insuficiência de recursos aportados pela União para implementar políticas universalizantes, que tenham resultados redistributivos e para que as focalizações surtam os efeitos compensatórios desejáveis. Não são os valores de assistência da União à Educação Básica de redes estaduais e municipais atualmente praticados que garantirão maior justiça escolar, seja qual for a dimensão considerada: igualdade de acesso, de oportunidades ou de resultados na educação.

As mudanças ocorridas após a CF, de 1988, e a LDB de 1996, podem ser consideradas avanços expressivos, todavia, remetem a estudos mais aprofundados neste campo educacional emergente. Nesse contexto, a articulação da legislação com a realidade brasileira apresenta-se distante uma da outra. Campos (2005) faz refletir sobre esse ponto:

O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foram marcadas por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. Em todos os aspectos da vida nacional é possível observar esses contrastes: na legislação sobre a criança e o adolescente, quando rebeliões e cenas de extrema violência ocorrem na vigência da Lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, considerada uma das mais avançadas do mundo; [...]. (CAMPOS, 2005, p. 27-42).

Por isso, defende-se o cumprimento do PNE, que prevê, na Meta 20, que o financiamento da educação deve chegar aos 10% do PIB até 2024, para suprir toda e qualquer necessidade da comunidade escolar. Somente assim, a educação poderá ser colocada no patamar que ela merece estar, em um espaço de destaque.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO DIAGNÓSTICO, DAS COMPREENSÕES, DAS DIRETRIZES

Neste capítulo a abordagem ocorre em três momentos: primeiramente com dados considerados técnicos, com os quais se traça um diagnóstico preliminar da Educação Infantil, que se fundamenta a partir da experiência e do conhecimento de alguns dados existentes na SMEd, apresentando dados significativos dos últimos anos, no que diz respeito à ampliação e qualificação dos atendimentos. E, ao mesmo, tempo, apresentam-se as regiões do município com as maiores necessidades de atendimentos, principalmente, aquelas de maior vulnerabilidade social.

Partindo das diretrizes apresentadas e dos dados existentes, constata-se que os resultados para as crianças podem ser muito significativos, e, ao mesmo tempo, é muito importante ouvir as partes envolvidas e interessadas no processo. Portanto, num segundo momento, desenvolveu-se um questionário para professores e gestores das escolas municipais e entrevistas para pais de crianças que já frequentam a escola de Educação Infantil, tentando compreender os sujeitos pesquisados, seus anseios, suas necessidades e suas compreensões em relação ao tema.

E, no terceiro momento, partindo das Diretrizes, provoca-se uma reflexão no intuito de compreender e vislumbrar a possibilidade de integralização do atendimento da Educação Infantil – Modalidade Creche. Uma tarefa nada fácil, mas que a partir das políticas e diretrizes apresentadas, é preciso priorizar para que se chegue ao máximo de atendimentos, pois, Educação Infantil é um direito e, portanto, deve ser respeitado e cumprido.

5.1 DIAGNÓSTICO PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, modalidade Creche (zero a três anos), primeira etapa da Educação Básica, angustia Prefeitos e Secretários Municipais de Educação de todo Brasil, por isso, toma grande importância no cenário das políticas educacionais. Por muito tempo, a infância não teve a devida valorização pela inexistência de políticas públicas voltadas ao seu atendimento com qualidade, trazendo consequências sociais de exclusão e, principalmente, de negação dos seus direitos.

A CF (1988) determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, 1988, art. 227).

O ECA (1990) e a LDBEN (1996) reiteram esse direito, o qual vem se afirmando por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e dos Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014). Com base nas legislações que consolidam a garantia da educação para crianças, aponta-se para uma demanda social reprimida de atendimento à infância, evidenciando-se que há muito a sociedade pleiteia a garantia do direito de atendimento educacional a todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses.

O município de Erechim, conforme dados da SMEd, em 2016, tem uma população/nascimentos de crianças em idade de zero a cinco anos e onze meses, ou seja, em idade de Educação Infantil, sete mil e trezentas (7.300) crianças. Destas, cinco mil e vinte (5.020) crianças são atendidas nas escolas públicas municipais, nas instituições filantrópicas, através de convênios com o município, nas instituições privadas por meio de credenciamento e compra de vagas pelo município e, ainda, por atendimento particular com pagamento de mensalidades pelos pais. Isso significa que mais de duas mil (2.000) crianças estão aguardando uma oportunidade de atendimento (SMEd, 2016).

Em função disso, o município desenvolve políticas públicas de atendimento gratuito e de qualidade nas suas instituições públicas, nos convênios com as filantrópicas e, ainda, nas escolas particulares, por meio de credenciamento e compra de vagas. Mesmo assim, o atendimento é insuficiente diante da grande demanda da população de Erechim, visto que todo ano nascem aproximadamente um mil e trezentos (1.300) crianças no município, conforme dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Saúde de Erechim.

De acordo com dados oficiais da SMEd, em 2008, seiscentas e dezoito (618) crianças em idade de creche (zero a três anos e onze meses) eram atendidas pelo município de Erechim. Em 2016, foram atendidas mais de duas mil e cem (2.100) crianças neste nível de ensino. Eram um mil cento e quarenta (1.140) crianças em idade de Pré-Escola (quatro e cinco anos) e, atualmente, são mais de um mil e novecentos (1.900) crianças. Ainda, em 2008, Erechim atendia, em Tempo Integral, apenas cinquenta (50) crianças e, em 2016, já eram

atendidas pelas escolas municipais mais de um mil e oitocentas (1.800) crianças o dia inteiro (SMEd, 2016).

Este avanço no atendimento e na qualidade dos serviços prestados pelo município gerou uma procura muito grande dos pais para que os seus filhos pudessem ser atendidos em uma escola municipal. Mesmo que o PNE preveja para 2024 o atendimento de, no mínimo 50% das crianças em idade de creche, Erechim avança e atende, já em 2016, 56% das crianças nas escolas públicas e privadas, buscando oferecer as condições para um atendimento de qualidade.

As demandas surgem diariamente e a busca por vagas é constante, principalmente nas regiões com maior densidade populacional e propensas à situação de vulnerabilidade social. Para tanto, a indicação é de que o município precisa priorizar tal atendimento, nas seguintes regiões:

- Região Progresso, Cristo Rei e Estevam Carraro: 30% das crianças não atendidas em escolas de Educação Infantil encontram-se nesta região e, a maioria, em situação de vulnerabilidade social. Nesta região, o município tem quatro escolas municipais e duas filantrópicas.
- Região do Atlântico, Redenção, Maria Clara, Novo Atlântico e Loteamento Poltronieri: 15% das crianças não atendidas em escolas de Educação Infantil, visto que o município só tem uma escola de Educação Infantil nesta região. Muitas crianças são atendidas no centro da cidade através de compra de vagas nas escolas particulares.
- Região do Centro: 20% das crianças não são atendidas nas escolas de Educação Infantil. Nesta região central, as famílias têm condições de manter as crianças em casa e, em alguns casos, colocam nas escolas particulares por conta própria. Nesta região, o município tem três escolas municipais e cinco escolas particulares com compra de vagas através de credenciamento.
- Região das Três Vendas e Presidente Vargas: 10% das crianças não são atendidas nas escolas municipais. O município tem duas escolas municipais e duas escolas particulares com compra de vagas através de credenciamento pelo município.
- Região do Paiol Grande, Cotrel, Agrícola: 8% das crianças não são atendidas nas escolas municipais. Esses bairros abrigam trabalhadores que precisam muito da escola. O município tem duas escolas municipais e duas escolas particulares que atendem com a compra de vagas, através do credenciamento.

- Região do Bela Vista, São Vicente de Paulo, Zimmer, Copas Verdes e Novo Horizonte: 16% das crianças não são atendidas nas escolas municipais. O município tem duas escolas municipais, uma filantrópica e uma particular que atende com a compra de vagas, através do credenciamento.
- Região do meio rural: menos de 1% das crianças do meio rural não são atendidas nas escolas municipais. No meio rural, o município tem apenas uma escola e realiza convênio com uma escola do Estado, para atendimento na Educação Infantil.

Esta radiografia de necessidades auxilia o poder público municipal a pensar e planejar estratégias de atendimentos, viabilizando novas possibilidades de vagas e mantendo uma atenção especial à qualidade dos serviços prestados.

5.2 DAS COMPREENSÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS

O Município de Erechim, através da Secretaria de Educação, assumiu, na última, uma proposta que pretendia ser emancipatória, dando oportunidade às crianças da Educação Infantil, de estar na escola desde cedo. E, foi além, acreditou em um Projeto educacional que dá suporte às famílias e desenvolve as habilidades das crianças.

No segundo capítulo, relatou-se um pouco desta caminhada e a evolução da Educação Infantil, desde 2008, nos atendimentos e também na qualidade dos serviços prestados. Ficam claros os resultados alcançados a partir desta política pública de, progressivamente, ampliar o atendimento, melhorar a qualidade e incluir socialmente as crianças pela educação.

Para uma melhor organização no atendimento, agilidade e resolução de cada situação, foi criada, em 2014, na Secretaria de Educação a Central de Vagas, responsável por efetuar as inscrições dos interessados e fazer todos os encaminhamentos às escolas. As equipes diretivas, numa avaliação, posicionaram-se favoráveis a essa nova forma de atender, afirmando que isso auxiliou e qualificou o processo de atendimento e encaminhamento das matrículas à Educação Infantil.

Antes da criação da Central de Vagas, as inscrições eram realizadas na própria escola, somando-se a tantas outras demandas. O que mais dificultava, nesta modalidade de inscrições, era saber realmente quantas vagas o município deveria providenciar para as crianças desta faixa etária. Isso ocorria porque os pais, na ânsia e na dúvida de não conseguir a vaga, efetuavam a inscrição em várias escolas. A partir da Central de Vagas, com as inscrições em um local apenas, os números eram precisos e confiáveis.

Além do atendimento nas escolas municipais, o município também viabilizou vagas por meio de convênios com instituições filantrópicas e da compra de vagas em escolas privadas, através de um credenciamento dos interessados. Esta parceria público/privado auxilia o município a ampliar os atendimentos e atingir as metas propostas pelo PNE, através da Lei 13.005, de 26 de junho de 2014.

A partir desta abordagem, constata-se que os resultados são muito significativos. Mas, as partes interessadas e envolvidas no processo educativo precisavam ser ouvidas, para tanto, desenvolveu-se um questionário para professores e gestores das escolas municipais, e entrevistas para pais de crianças que já frequentam a escola de Educação Infantil.

O foco está direcionado para Educação Infantil, modalidade creche, de zero a três anos e onze meses, considerando que o município de Erechim atende 100% das crianças com idade Pré-Escolar, dos quatro e cinco anos. Para tanto, aproveitou-se um banco de dados existente na Central de Vagas da SMEd de Erechim, a partir das inscrições realizadas pelos pais, o qual trouxe elementos para realizar entrevistas semiestruturadas nas diferentes regiões, que comportam as maiores demandas de atendimento.

Assim, um questionário foi aplicado aleatoriamente a onze (11) professores e cinco (05) gestores de quatro (04) escolas de Educação Infantil, de diferentes regiões e realidades do município de Erechim, buscando qualificar a pesquisa e confrontar a demanda com a qualidade do atendimento e, envolvendo os sujeitos para proposição de ações que contribuam com a política educacional proposta para a Educação Infantil em Erechim.

Os questionários foram aplicados no período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017, em quatro (04) escolas municipais de Educação Infantil: EMEI Dra. Vera Beatriz Sass, EMEI São Cristóvão, EMEI Ruther Von Muhlen e EMEI D. João Aloísio Hoffmann.

Também, entrevistas semiestruturadas foram realizadas aleatoriamente com oito (08) pais, responsáveis por crianças que estão frequentando espaços de Educação Infantil, das mesmas quatro (04) escolas e no mesmo período em que foi aplicado o questionário aos gestores e professores, no sentido de ouvir deles como está o processo de atendimento, desde a estrutura física, professores e, se realmente, a escola é um espaço que desperta e aprimora o desenvolvimento infantil. O objetivo é de qualificar a pesquisa, considerando o grau de satisfação ou de descontentamento dos pais em relação à vida estudantil de seus filhos, nesta primeira etapa, envolvendo os sujeitos para proposição de ações que possam contribuir com a política educacional para a Educação Infantil em Erechim.

O objetivo das entrevistas e dos questionários foi de realizar um diagnóstico acerca do atendimento da Educação Infantil, período de Creche, no município de Erechim, analisando

os pontos elencados pelos pais, como os avanços e as limitações das políticas públicas, bem como elaborar um conjunto de diretrizes que contribuam na ampliação de vagas e do atendimento qualificado.

A EMEI Dra. Vera Beatriz Sass localiza-se no Bairro Paiol Grande, tendo como público famílias vindas do interior do município e da região; a EMEI São Cristóvão localiza-se no Bairro São Cristóvão, um bairro intermediário entre o bairro do centro e bairros periféricos; a EMEI Ruther Von Muhlen, localizada na zona central, atende crianças de famílias com boas condições econômicas e a EMEI D. João Aloysio Hoffmann, localizada no Bairro Progresso, é onde há maior concentração de crianças com vulnerabilidade social.

Com esta pesquisa realizou-se um diagnóstico do atendimento da Educação Infantil, período de Creche, ouvindo professores, gestores e pais, pois são eles que participam do dia a dia deste processo de inserção das crianças nas escolas, a partir da primeira etapa da Educação Infantil no Município de Erechim, analisando os avanços e os limites da gestão e das políticas públicas de investimentos nesta área da educação.

Cabe enfatizar que a pesquisa bibliográfica fez parte de todo processo de investigação, uma vez que a fundamentação teórica ilumina as ações que serão propostas/ desenvolvidas, contribuindo para que se possa teorizar acerca de como as políticas públicas possibilitam a resolução dos problemas em relação aos investimentos, à formação dos professores e à qualificação do processo educacional.

Neste sentido, procura-se responder, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, aos anseios dos pais, as necessidades dos professores acerca da efetivação do atendimento por parte do ente público. É imprescindível que tal atendimento atenda às demandas dos estudantes que, desde a primeira etapa de sua infância, possam usufruir de um ensino de qualidade na escola de Educação Infantil.

A partir deste momento a análise vai seguir com as seguintes categorias: 1) Política de Educação Infantil em Erechim: Investimento e qualificação; 2) A criança na escola: o cuidar e o educar; 3) Formação e valorização de professores.

5.2.1 Política de Educação Infantil em Erechim: Investimento e Qualificação

Enquanto os investimentos necessários para contemplar todos os insumos para uma educação de qualidade não ocorre, paira uma “pergunta que não quer calar”: como estão sendo investidos os recursos vinculados da Educação, que retornam dos impostos pagos por cada um dos contribuintes?

Neste sentido, um dos pais pesquisados manifesta-se em relação à sua contribuição através dos impostos e, por sinal, se diz satisfeito por saber da importância da Educação na vida e na formação de seu filho:

Eu vi que uma parte do meu imposto realmente está sendo bem aplicado. A Instituição de meu filho está de parabéns. Eu também, além de pai, sou professor e sei o quanto a Educação Infantil é importante no mundo de hoje. E os investimentos são imprescindíveis e necessários. Aconselharia qualquer pai a colocar seu filho nesta escola. (Pai - 1).

O município deve realizar sistematicamente investimentos nas estruturas físicas, com espaços adequados e oferecer formações específicas relacionadas aos profissionais que atuam na Educação Infantil. (Professora - 3).

Existem muitas ações a serem efetivadas, bem como muito trabalho pela frente. Pensando numa educação de qualidade para todos, é preciso mais do que nunca, pessoas comprometidas, mais recursos financeiros, físicos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos para desenvolver um trabalho de qualidade, na busca de resultados educacionais satisfatórios.

Na minha opinião quanto maior for o investimento, maior será a qualidade. A educação deve ser prioridade, para que possamos provocar o desenvolvimento humano e assim exercermos nosso papel como bons cidadãos. (Professora - 2).

O município de Erechim deve continuar ampliando e qualificando o atendimento à Educação Infantil, primeiramente valorizando o profissional que atua nesta etapa, oferecendo formações, cursos e remuneração adequadas, investindo em espaços, estrutura física, materiais de qualidade e visando sempre o bem estar das crianças. (Professora - 3).

Soma-se ao nosso planejamento de trabalho, a realidade em que atuo atualmente onde a escola disponibiliza um ambiente muito agradável, com salas de aula amplas e arejadas, banheiros, fraldário, refeitório e parques adaptados, estruturas adequadas ao desenvolvimento das crianças (Professora - 4).

A fala que segue é de uma professora que afirma a importância de um projeto pedagógico, que auxilie no desenvolvimento infantil:

O município de Erechim deve continuar com o trabalho diferenciado e base forte no projeto pedagógico municipal, através dos três pilares da Educação (Educação Inclusiva, Informática Educativa e Educação Integral), com visão aprofundada no desenvolvimento infantil, atendendo as necessidades básicas das crianças (cuidar) e desenvolvendo a estimulação e aprendizagem de forma lúdica e prazerosa (educar). (Professora - 4).

Diante de uma demanda com crescimento acentuado e na impossibilidade de uma remuneração condizente aos estagiários, conforme legislação vigente, o trabalho desenvolvido

por eles, muitas vezes, compromete um atendimento de qualidade, conforme colocação das professoras

Um dos maiores desafios é a falta de profissionais para atuar como auxiliares da Educação Infantil. O município contrata estagiárias que estão cursando Pedagogia, entretanto, muitas não aceitam trabalhar nesta função, pelo baixo salário e outras com muitas faltas e sem comprometimento. Há uma grande rotatividade destes funcionários no decorrer do ano letivo, o que acaba prejudicando o “cuidar e educar”, pois um professor sozinho em uma turma de creche não consegue desenvolver um trabalho de qualidade. (Professora - 9).

Penso que a Educação Infantil sendo a primeira etapa da Educação Básica, é onde a criança se desenvolve física, social, psicológica e culturalmente, amplia suas experiências, conhecimentos e é estimulada no processo de transformação e convivência na sociedade. (Professora - 8).

O pressuposto é de que as crianças pensam e imaginam, isto porque são seres que têm maneira própria de realizar encontros para organizar-se e agir autonomamente em seus grupos (com seus pares), tendo em conta as relações que estabelecem com outros grupos sociais, desde seu ingresso no mundo. É indispensável considerar suas perspectivas, criações, interpretações, enfim, o exercício de constituir-se como "criadores e criaturas", conforme se percebe no excerto que segue:

Percebo nas crianças os seus avanços em relação ao seu desenvolvimento através de comportamentos, atitudes nas interações com o meio e com o outro, na realização de atividades e em brincadeiras que ocorrem diariamente. (Professora - 7).

Documentos, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, legislam em favor da diversidade e dos direitos das crianças de ter seus saberes e culturas valorizados e reconhecidos. Todavia, grande parte das instituições de Educação Infantil segue modelos predeterminados, pautados em uma educação urbana. Então: como fica a diversidade? Como ficam as crianças quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas? E mais, diante de tantas pesquisas e do cotidiano das crianças brasileiras, como explicar a possibilidade de um exame nacional para a Educação Infantil? Quais as suas bases? Diversidade? Cultura Infantil? Ou apenas o ensino sistematizado, reiterando a escolarização das crianças antes do Ensino Fundamental? E, tratando-se das crianças bem pequenas, de zero a três anos, qual a pauta de trabalho e atendimento a esse grupo? A creche é tida como espaço educativo, com profissionais formados para esse fim? Em outra ordem de ideias, como os cursos de Pedagogia têm pautado as questões propostas pela Sociologia da Infância? Elas são consideradas na formação dos professores e, depois, nas instituições de Educação Infantil? Esses questionamentos e muitos outros não possuem resposta imediata, mas aportes da

Sociologia da Infância podem ajudar a pensá-los (ou repensá-los) numa perspectiva mais próxima da categoria geracional definida como infância, tendo as crianças, em seus mais diversos contextos, consideradas como seus sujeitos (FARIA; FINCO, 2011).

No Brasil, a Sociologia da Infância, já vem traçando sua história. Pode ajudar a compreender e a agir melhor em relação à infância e às crianças, viabilizando uma sociedade com "asas e desejos", que possibilite o novo, que desperte as Ciências Sociais para a criança agora, no tempo presente.

Compreendendo que a criança é um ser pleno de potencialidades, cabe ao educador, que atua na faixa etária da Educação Infantil, estimular as mesmas, pois cada criança terá uma maneira própria de compreender e uma maneira específica de pensar. Acredita-se que uma proposta pedagógica para a educação nesta fase escolar, necessita considerar o desenvolvimento, o interesse e a realidade, na qual a criança está inserida, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Isso pode ser percebido nos excertos que seguem:

O município deve continuar investindo continuamente em materiais pedagógicos, estimulação precoce, psicomotricidade, profissionais qualificados e formação continuada. (Professora – 10).

Acredito que a política de Educação Infantil do município de Erechim vem se reconstruindo ao longo dos anos, com muitos avanços como: disponibilidade de vagas para Creche e Pré-Escola; formação continuada para os professores; bi docência para crianças com deficiência; material escolar de qualidade adequado à faixa etária. Um dos pontos que precisam ser repensados é a docência compartilhada, a fim de garantir a qualidade do ensino-aprendizagem. (Professora - 1).

A questão da docência compartilhada aparece na maioria das respostas dos professores, que afirmam a interferência negativa na qualidade do ensino. Este é um ponto relevante que precisa ser estudado, debatido e pesquisado entre os pais e as crianças. Essa preocupação é procedente? As crianças são felizes nos espaços compartilhados? O questionamento é apenas dos professores ou também das crianças? É um tema que apresenta muita resistência, conforme os excertos que segue:

Em algumas escolas ainda há problemas quanto ao “acomodar” todas as crianças, sendo necessário usar os espaços compartilhados: duas turmas na mesma sala, no mesmo turno. Esta situação ainda precisa ser revista. (Gestora – 4).

O maior desafio encontrado é o atendimento da docência compartilhada, onde há muitas crianças numa única sala. Muitas vezes, não é possível atender o cronograma de horários e estas crianças tem que ficar todas juntas. (Professora – 2).

As estruturas das escolas, na sua maioria, são adequadas para um atendimento de qualidade, porém não concordo com a docência compartilhada. (Professora – 8).

Todas as escolas possuem ótima estrutura física, entretanto, não concordo com espaços compartilhados em certas escolas que não possuem salas de aula grandes. (Professora - 9).

O município deve continuar investindo continuamente em materiais pedagógicos, estimulação precoce, psicomotricidade, profissionais qualificados e formação continuada. (Professora – 10).

Acredito que a política de Educação Infantil do município de Erechim vem se reconstruindo ao longo dos anos, com muitos avanços como: disponibilidade de vagas para Creche e Pré-Escola; formação continuada para os professores; bi docência para crianças com deficiência; material escolar de qualidade adequado à faixa etária. Um dos pontos que precisam ser repensados é a docência compartilhada, a fim de garantir a qualidade do ensino-aprendizagem. (Professora - 1).

A todo instante em que se relacionam educadores e educandos, ensinam, aprendem, trocam experiências, praticando-se o ato de cuidar e o de educar nas diversas atividades rotineiras. As crianças pequenas ainda estão desvendando o mundo, tudo é novo, precisa ser trabalhado e aprendido, não são independentes e autônomas para os próprios cuidados pessoais, precisam ser ajudadas e orientadas a construir hábitos e atitudes, estimuladas na fala e aprimoradas em seu vocabulário, numa relação constante e respeitosa com o outro. A respeito disso corroboram as falas a seguir:

É perceptível o avanço das crianças que frequentam a Educação Infantil. As crianças ampliam suas relações, o que antes era só um vínculo familiar passa a ser uma relação social, passam a aprender a se relacionar com o outro, a respeitar seus limites em relação ao outro, a resolver seus pequenos conflitos. (Professora - 4).

Ao meu ver, o fato da minha filha ir para a escola é de suma importância, até pelo fato que a gente em casa não tem todas as ferramentas que a escola dispõe. Hoje, ela vai para escola bem tranquila, levanta de manhã cedo da cama e, prontamente, se arruma para ir feliz à escola. Então, a gente vê que ela gosta de ir à escola, pois lá possui ferramentas que a gente, como pais, não têm em casa. (Pai – 2).

Florestan (1979), principalmente na análise das “trocinhas” dos meninos, evidencia a complexidade que rege a organização interna das crianças e o quanto são trabalhosos para elas os processos de interação. Torna evidente essa complexidade, mostrando que as interações são construídas em torno de normas e hierarquias, que possibilitam o sucesso de uns e a dificuldade de outros, segundo a capacidade de aderência às regras e aos valores do grupo. Afirma o autor que o brincar não é nato; os processos de interação e a brincadeira infantil são permeados também por frustrações, desprazer e dão muito trabalho às crianças, as quais precisam lidar com ordens sociais instituídas (implícita ou explicitamente) para cavar a

aceitação no grupo e, assim, poder brincar (FERNANDES, 1979). E como acontece este cuidado, hoje no município de Erechim? Por parte dos professores, há uma preocupação e uma preparação para corresponder as necessidades e expectativas das crianças? E o monitor - estagiário, ele está preparado? Ele tem claro o que significa o seu trabalho e está comprometido com o bom desempenho das crianças?

O relato de professores reforça a dificuldade encontrada no dia a dia do atendimento das crianças, principalmente quando ocorre com estagiários, muitas vezes, desmotivados pela baixa valorização, em alguns casos, despreparados e, em outros, a falta de comprometimento, conforme indicam os excertos:

Ao trabalhar com crianças de zero a três anos, exige atenção e cuidados redobrados, os mesmos são dependentes dos adultos. Às vezes, o contrato do estagiário acaba e não tem quem colocar no lugar. A escola acaba fazendo remanejamento de pessoas para cobrir a falta, sem contar que muitas vezes essas pessoas não estão aptas para trabalhar com essa faixa etária, não conhecem a rotina diária da turma, sobrecarregando a professora regente e quem acaba perdendo são os estudantes. (Professora – 5).

A falta de auxiliares nas escolas e a frequente desistência dos estagiários compromete a qualidade do trabalho e sobrecarrega os bons profissionais. (Professora - 10).

Florestan (1979) fornece substancial importância para que se passe a olhar para as interações infantis, crianças como sujeitos sociais, como fruto de um grande investimento e esforço das crianças. Ajuda a desmitificar uma concepção que banaliza e desvaloriza a brincadeira, esclarecendo que brincar é o que as crianças fazem de mais sério, na medida em que, por ele se relacionam com valores e normas que lhes exige o desenvolvimento de competências – sociais, psicológicas, físicas e cognitivas - fundamentais na constituição de sua identidade.

Olhar para uma criança, em idade de creche, que se encontra mergulhada neste mundo injusto e socialmente discriminatório, é acreditar que, através da educação, em tempo integral, é possível superar e emergir deste grau de vulnerabilidade social e ascender a um estágio de dignidade, capaz de superar suas limitações e vencer o medo do preconceito e da submissão. Tal argumento encontra apoio nos excertos:

Um dos maiores desafios encontrados é fazer com que as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social possam ter seus direitos garantidos e uma melhor qualidade de vida. (Professora – 6).

Acho bem interessante o turno integral, pois têm muitos pais que trabalham o dia todo e acabam tendo que procurar outros meios para deixar os seus filhos. O turno

integral seria uma ótima opção, mas para isso é preciso ampliar e melhorar as estruturas. (Mãe - 3).

Esse diálogo com a Sociologia é importante na medida em que fornece elementos para melhor compreender as crianças, a fim de que se possa, a partir disso, conceber projetos educativos e práticas pedagógicas, que estejam mais voltadas aos interesses e necessidades da infância, e mais respeitosas à condição infantil que está oculta na condição de aluno.

Em função da importância de ampliar a oferta de vagas, com qualidade e, por fazer realmente a diferença na vida das crianças, existe uma demanda reprimida que clama por aumento dos investimentos e um bom atendimento, com ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das crianças. Portanto, a garantia de atendimento nas escolas nos primeiros meses de vida, significa apostar no desenvolvimento dos pequenos estudantes, formando uma geração autônoma e feliz.

Cabe retornar a um questionamento que fundamenta a justificativa das entrevistas aqui realizadas: como ampliar o atendimento e, ao mesmo tempo, qualificar o processo de brincar e educar na Educação Infantil? Os pais realmente estão cientes da importância desse atendimento na primeira etapa de vida de uma criança? Assim, destaca-se a seguinte fala:

Nós percebemos que ela é feliz ao ir para a escola, porque quando ela chega em casa, chega contando tudo o que aconteceu e procura reproduzir as atividades propostas pela professora. E cada ano que passa ela se desenvolve cada vez mais conhecendo números, cores, letras, aprendeu muito a dividir, o que aqui em casa estava sendo um desafio para nós. (Mãe - 3).

A frequência, com qualidade, das crianças com idade de Creche, têm efeitos positivos no desenvolvimento, pois aumenta o desempenho em exames padronizados e melhora seu rendimento escolar⁴.

Os benefícios da Educação Infantil são ainda mais expressivos em se tratando de crianças em situação de vulnerabilidade social, as quais, muitas vezes, possuem fatores familiares que dificultam seu desenvolvimento (tais como ausência dos pais, baixa escolaridade dos responsáveis, número elevado de crianças na residência etc.). Por isso, necessitam de maior intervenção educacional para que se desenvolvam em patamares similares ao das crianças que são estimuladas pela família. Para aquelas em situação de vulnerabilidade social, portanto, é fundamental o papel do Poder Público, não apenas

4 Conforme dados do gráfico da p. 47 (MEC, 2013), onde confirma municípios com maior percentual de atendimento na Educação Infantil, alcançam um melhor desempenho nos índices do IDEB no Ensino Fundamental I.

ofertando as vagas demandadas, como também fomentando seu ingresso, o mais cedo possível na Educação Infantil, principalmente em situações como relata a mãe a seguir:

Mandar ele para a escola foi muito importante, porque eu sou mãe separada e o pai dele não mora aqui. Estamos num processo judicial e a parte que mais sofre é ele. Mas quando ele foi para a escola, aprendeu a não ter medo e confiar nas pessoas. A escola nos ajuda muito, muito mesmo. Cada vez que acontece algo, eles entram em contato e a gente resolve juntos. Ele era um guri meio difícil e agora ele se tornou um guri mais legal, mais fácil de relacionamento. (Mãe - 4).

Diante da importância da Educação Infantil para as crianças, suas famílias e para a sociedade em geral, na medida em que, com a melhoria da educação, diferentes problemas sociais são minorados, o TCE-RS elabora anualmente a radiografia da Educação Infantil. O objetivo do trabalho é estimular a ampliação da oferta de Educação Infantil pública de qualidade, conforme está indicado nos Parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, instituída através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do MEC. Nessa Resolução é apresentada, inicialmente, a conceituação de Educação Infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Res nº 5/ 2009, PDCN, EI).

A Educação Infantil de qualidade, como primeira etapa da Educação Básica, precisa, em conjunto com os grupos familiares, assegurar a vivência da infância e o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, espiritual, cultural e afetiva do ser humano. Para tanto, e considerando como um direito da criança, o mesmo deve ser assegurado pelo Poder Público, como uma política básica, universalista, garantida na CF, no ECA, na LDB e, em legislações decorrentes.

Isso não significa que a escola pode queimar etapas da Educação Infantil. Infelizmente, ainda há pais com a compreensão equivocada, antecipando erroneamente os processos, achando que o quesito educar deve sobrepor-se ao brincar. Mas, a grande maioria dos pais, entendem, apoiam e respeitam a forma como a escola trabalha com seus filhos, ao seguir indicações dos Parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nos excertos a seguir, percebe-se uma visão equivocada de uma mãe que tem a compreensão de que é importante acelerar o processo da alfabetização e, um pai que compreende, respeita e confia na escola e em seus profissionais.

Talvez a escola devesse cobrar um pouquinho mais; a gente está tentando passar para ela um monte de coisas que eu vejo que a escola não passa como aprender os números, letras, não de forma rígida, mas que possa aplicar nessa idade maravilhosa do aprendizado. Eles vão pegar amor desde já e a escola ainda está nas brincadeiras. (Mãe - 1).

Olha, desde que nossa filha começou na escola, com apenas seis meses, no Berçário I, a gente já acompanha e percebe, que ao final de três anos, a escola oportunizou ferramentas mais apropriadas para o desenvolvimento dela, observados na forma de falar, de agir, são detalhes que a gente percebe que vale a pena estar na escola. Ela é uma criança que aprendeu a dividir as coisas sem problema algum. (Pai - 2).

É preciso reconhecer que, nas últimas décadas, o Brasil conquistou avanços importantes na legislação educacional. Grande parte deles é resultado da luta de organizações e movimentos sociais, que atuaram e atuam para que o direito humano à educação pública de qualidade seja uma realidade para todos e todas. Mas, é notório que existe uma distância muito grande entre o que a lei estabelece e a situação das creches e escolas públicas, a maioria delas sem condições adequadas de funcionamento: faltam vagas, profissionais, equipamentos, brinquedos, laboratórios, parquinhos, quadras esportivas, formação do professorado, prédios, salários dignos. Ainda, há muito por fazer na área da educação e, especificamente, na Educação Infantil.

Erechim, por sua vez, vem trabalhando há alguns anos na ampliação do atendimento à Educação Infantil, adequando espaços, construindo outros e realizando parcerias. E, há um reconhecimento por parte dos pais que são/estão presentes na escola. Questionada sobre os investimentos do município nas escolas de Educação Infantil, a mãe afirma:

Sim, eu considero importante os investimentos. Eu já visitei outras escolas e acho que Erechim, pelo menos na Educação Infantil, não deixa a desejar em relação às escolas particulares, porque elas têm toda infraestrutura e bons professores que as crianças necessitam. (Mãe - 4).

A falta de qualidade é um problema que atinge a escola brasileira desde as suas origens. Registros históricos mostram que, no início da República no Brasil, em fins do século XIX, já se observava a falta de condições materiais adequadas nas escolas, a problemática da precariedade na formação de professores e a pouca valorização da profissão.

A criança, enquanto cidadã, a qual por um longo período foi negado o direito de acesso à educação, encontra-se no centro dos debates para a constituição e garantia de políticas públicas em favor dos seus direitos educacionais, sociais e culturais. Este contexto emerge de lutas sociais no campo político, pela busca incessante da efetivação do princípio da cidadania. A referência que pauta ao tratamento dessas dimensões é a compreensão da

educação como política social, na categoria política de promoção social, de geração de oportunidades e de resultados, como instrumento de justiça e equidade (IPEA, 2011).

A vida na instituição infantil precisa funcionar com base na tríade pais-educadores-crianças. O bom relacionamento entre esses três atores sociais é fundamental durante o processo de inserção da criança na vida escolar, além de representar a ação conjunta rumo à consolidação de uma pedagogia voltada para a infância. Separar o que é dever dos pais e o que é dever do educador, pode significar a perda de certos momentos de formação e aperfeiçoamento do indivíduo que, em alguns casos, jamais poderão ser vivenciados novamente, acarretando danos para sempre em sua vida.

5.2.2 A criança na escola: o cuidar e o educar

Enfatiza-se que, a LDB de 1996 trouxe um fato novo ao colocar a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) como a primeira etapa da Educação Básica e, começa a ficar visível, nos documentos posteriores, a ênfase na integração do cuidar e do educar. A creche, que antes estava sobre a responsabilidade da Secretaria de Assistência, passa para o setor educacional.

O RCNEI, criado em 1998, pelo MEC, propõe a indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de idade, sem hierarquizar os profissionais ou a instituição que atua com crianças pequenas. De acordo com o referencial, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, v. I, 1998, p. 23).

Já, o cuidar é definido como:

[...] parte integrante da educação, embora exija conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (RCNEI, v. I, 1998, p. 24).

O desenvolvimento integral depende, tanto dos cuidados que envolvem a dimensão afetiva, como dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo. Também, o desenvolvimento tem relação com a qualidade da alimentação, com a atenção à saúde, com a

forma como esses cuidados são oferecidos e as oportunidades de acesso aos diferentes tipos de conhecimentos. “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (RCNEI, v. I, 1998, p. 24-25). Assim, o cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista, adquire um caráter educativo, caso seja tido como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com a preocupação exacerbada com o intelecto (SILVA, 2003).

O RCNEI, além das definições citadas, apresenta a proposta de integração entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, sendo que, de acordo com o documento, o cuidar e o educar de crianças de zero a três anos envolve uma visão integrada de desenvolvimento da criança. Dessa forma, os profissionais que trabalham com a criança pequena precisam tomar precauções para que suas práticas não se transformem em ações mecanizadas, guiadas por regras. O cuidar e o educar são duas práticas que necessitam caminhar de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e autonomia da criança, ressaltando seu caráter de unicidade, em vez de dupla tarefa.

O ato de cuidar e o de educar é extremamente exaltado, tanto por pais quanto por gestores e professores, que atuam nas escolas de Educação Infantil, ao referir que:

Olha, eu acho que foi muito importante esses três anos frequentando a escola de Educação Infantil, tendo um grande crescimento intelectual e social. Ele teve também a convivência com as outras crianças e a forma de condução que todos os profissionais tinham, foi fundamental para o crescimento e o desenvolvimento de nosso filho. (Pai - 3).

Percebe-se um avanço significativo quanto ao desenvolvimento e a interação social, pois a Educação Infantil é pensada para desenvolver um trabalho em todas as áreas do conhecimento para que a criança vivencie atividades criativas, lúdicas, significativas, adequadas à faixa etária, aliando o cuidar e o educar. Neste contexto, percebe-se que as crianças são mais ativas, comunicativas e participativas, apresentam melhor socialização, tornando-se agentes e produtoras de conhecimento. (Gestora - 1).

É na Educação Infantil que as crianças têm suas primeiras vivências. É por meio do lúdico, das brincadeiras, do faz de conta, do cuidar do outro e do ambiente, das experiências e das interações que é obtido o crescimento e o desenvolvimento global dos nossos estudantes. (Professora - 5).

Atualmente, é muito comum que os filhos fiquem em pré-escolas durante o horário de trabalho dos pais. Sabe-se que, algumas crianças permanecem ali de nove a doze horas de funcionamento. Sendo assim, questiona-se sobre o que a escola necessita proporcionar nesse tempo. Segundo Craidy e Kaerchers (2001), é dever da escola educar e cuidar, ou seja,

desenvolver o cognitivo e a psicomotricidade, sem fazer desse ensino um processo mecânico, sem afetividade, sem um olhar atento. Educar cuidando e cuidar educando. A escola não é aquele espaço onde a criança apenas aguarda o retorno dos pais - ela precisa possibilitar o desenvolvimento global do aluno, sabendo que em muitos casos a família está “sem tempo” e, às vezes, “desestruturada”, expondo os filhos ao mundo do alcoolismo, drogadição e violência social. Neste sentido, comprova-se, pela fala do pai-2, que a escola tem um papel significativo para a criança que ali é acolhida e atendida.

O trabalho desenvolvido na escola de minha filha é fantástico e eu sugiro ao município que possa manter o padrão que tem hoje na Educação Infantil, atendendo com qualidade, auxiliando no desenvolvimento das crianças e também auxiliando as famílias enquanto estão no trabalho. Esta é uma das áreas que tenho acompanhado, como pai e presidente do Círculo de Pais e Mestres – CPM. (Pai - 2).

A educação é a base para qualquer mudança, na visão de um gestor que participou da pesquisa, afirmando também que a criança precisa estar na escola desde cedo, pois,

A educação é a base para qualquer mudança social. Quanto mais cedo a criança for inserida no ambiente escolar, melhor será seu desenvolvimento social e intelectual. Para muitas crianças a escola é o único espaço para receber estímulos. E hoje, em nossas escolas, há um quadro de professores qualificados, que desenvolvem um trabalho aliando o educar e o cuidar. (Gestora - 4).

Nessa perspectiva, é fundamental compreender cada estágio de desenvolvimento da criança, traçar objetivos e auxiliar para que cada uma se desenvolva ao seu ritmo e ao seu tempo. Cuidar, antes de mais nada, é ter a sensibilidade de olhar para cada dificuldade, para cada sintoma de febre, fome, e outras tantas coisas comuns do cotidiano escolar. Educar e cuidar são atos que necessitam respeitar a individualidade do aluno, reconhecendo-o como sujeito de direitos, como prevê a legislação. Ainda, relativas ao cotidiano escolar, a adaptação ao novo ambiente, relacionamento escola/pais, alimentação, uso de chupetas, choro, a tirada das fraldas, fazem parte do cuidar, do estar com o olhar atento às manifestações e reações dos infantes.

Enquanto responsáveis pelos pequenos, é preciso lembrar que cada um tem o seu ritmo de desenvolvimento e o seu jeito peculiar de ser, caso contrário, podem resultar em experiências negativas que são desnecessárias. Nesse aspecto corroboram Craidy e Kaerchers (2001),

Continuo pensando que a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e originais de se expressar, porque ela é

capaz, através do brinquedo, do sonho, e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada, nem levar-nos a tratá-las como desiguais (CRAIDY; KAERCHERS, 2001, p. 21).

A ação conjunta dos educadores e demais membros da equipe da Instituição é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada. Essa atitude é essencial desde o planejamento educacional até a realização das atividades em si. “A creche é o espaço do cuidado e da educação indissociados e indissociáveis. O cuidado e a educação são na esfera pública, o direito à educação para as crianças de zero a cinco anos [...]”. (ÁVILA, 2002, p. 126).

Educar é proporcionar à criança oportunidades de desenvolver suas capacidades e habilidades. O RCNEI (1998) afirma que:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p. 24).

Os próprios gestores, ao responderem ao questionário, destacam a importância das brincadeiras, interações e o diálogo com as famílias, sendo unânime a percepção de que este contato faz diferença no desenvolvimento da criança.

O acompanhamento diário é uma forma de verificar os avanços das crianças. As brincadeiras e as interações permitem que elas ampliem as relações e com isso tornam-se mais comunicativas e interativas. Os diálogos com as famílias também são indicadores de avanços, pois estas relatam mudanças significativas nos filhos após ingressarem na escola. (Gestora – 2).

É neste espaço que ela cria autonomia, aprende a conviver, está em contato com as regras e convívio social. Há infinitas formas de estímulo acontecendo diariamente. (Gestora - 4).

A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive, exige seu esforço particular e a mediação dos adultos, como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Na Educação Infantil o “cuidar” é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que explorem a dimensão pedagógica. Cuidar de

uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25).

É de suma importância que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou aqueles que trabalham com as de mais idade. A Educação Infantil necessita estar associada aos padrões de qualidade, que são resultado de concepções de desenvolvimento, que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais, que lhes fornecem elementos relacionados as mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia.

A instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23).

É possível oferecer às crianças todas as condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. Contudo, é importante ressaltar que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada. Ou seja, contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, bem como o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Finalmente, o educador não pode trabalhar somente com o intuito de desenvolvimento intelectual da criança, pois ela não é máquina, ou seja, ela tem sentimentos e desejos específicos de sua idade. Em todo momento, torna-se necessário sentir e proporcionar às

crianças momentos que lhes façam crescer, refletir e tomar decisões direcionadas ao aprendizado com coerência e justiça, o que não é tarefa fácil. E, aos pais, cabe acompanhar, reconhecer e participar da vida estudantil na escola, nesta importante etapa da Educação Infantil, que ajuda no desenvolvimento de seus filhos. Os excertos a seguir explicitam este sentimento:

A Educação Infantil é a base de tudo, pois busca-se desenvolver todos os seus aspectos: motores, cognitivos, psicológico e social. É possível perceber avanços significativos desde o momento que as crianças iniciam a vida escolar até o final da Educação Infantil. Devido ao trabalho diferenciado no atendimento de todas as crianças, a Educação Infantil está em crescimento, com ensino de qualidade. (Professora - 5).

É nesta fase inicial da Educação Infantil que se formam e desenvolvem todas as habilidades e competências necessárias à vida, à interação, à socialização, tão necessárias para o mundo da atualidade. (Gestora - 3).

Tenho acompanhado e observado que as crianças são tratadas, respeitando suas particularidades, então o professor tem carinho por elas. A professora dá atenção e não se preocupa apenas com ensinar a pintar, desenhar, recortar, mas também do cuidado, cada um do seu jeitinho. Eu tenho participado, sempre que possível, da vida escolar de nosso filho. (Mãe - 4).

Nessa perspectiva, torna-se necessária uma parceria de todos para o bem-estar do educando. Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que se mostra dinâmico e em constante evolução.

5.2.3 Formação e valorização de professores

A maioria dos professores consegue identificar os diferentes ritmos e características das crianças. Existe aquele professor dinâmico que desafia a criança e aquele mais inexperiente, que foge das formações e dos momentos de partilha, prejudicando o processo de emancipação do pequeno estudante, como fica claro no excerto:

O desenvolvimento das crianças depende muito da postura e formação dos profissionais. Uns são mais seguros e desafiam a independência das crianças e outros são mais inexperientes e permanecem fechados em sua sala de aula (Professora - 10).

Quando um professor se propõe a trabalhar com crianças bem pequenas, deve-se ter como princípio conhecer seus interesses e suas necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são e saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as

características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na escola. Dessa forma, pode-se compreender quais são as reais possibilidades dessas crianças, lembrando que, para elas, a fase inicial é a porta de entrada para uma vida social mais ampla, longe do ambiente familiar.

Nesse processo, a Educação Infantil poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Desse modo, o processo educativo é realizado de várias formas: na família, na rua, nos grupos sociais e, também, na instituição. Educar, nessa primeira etapa da vida, não pode ser confundido com cuidar, ainda que crianças (especialmente as de zero a dezoito meses) necessitem de cuidados elementares para garantia da própria sobrevivência.

Desta forma, a escola, enquanto instituição inserida em um contexto social e familiar, deve reconhecer a importância infinita no desenvolvimento integral das crianças, como afirmam gestores e pais:

O atendimento das crianças perpassa a questão social e pedagógica, pois acreditamos que a criança possa ter mais estímulos, vivências e oportunidades no ambiente escolar, mas lembramos sempre, da parceria escola e família, pois a escola jamais vai substituir o ambiente familiar, os dois se complementam. (Gestora – 1).

Sempre fomos bem recebidos e procuramos participar de reuniões, de tudo o que a escola nos propõe. O carinho dos professores e funcionários pelas crianças é incrível, elas fazem de tudo pensando em agradar as famílias e mais ainda, os nossos pequenos. A equipe da escola de minha filha está de parabéns. (Mãe – 3).

O que precisa permear a discussão não são os cuidados que as crianças devem receber, mas o modo como elas devem recebê-los, já que alimentar-se, assear-se, brincar, dormir, interagir são direitos inalienáveis à infância. Nesse sentido, para educar, faz-se necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, se quiser alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e sócio afetivas, sobretudo, é fundamental que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novos recuos, a novas tentativas. Os excertos a seguir representam os sentimentos de uma gestora e de uma mãe:

É importante priorizar ações, programas e políticas públicas que garantam o desenvolvimento integral das crianças. As demandas e necessidades devem ser analisadas, discutidas e compartilhadas entre a comunidade escolar e os gestores, visualizando as possibilidades de concretização, seguindo legislações vigentes. (Gestora – 2).

Ele gosta de ir na aula, então, eu acredito que ele seja muito bem tratado, porque se ele não gostasse aí eu teria receio de mandar ele na aula. Então, ele vai tranquilo, conversa sobre o que acontece, se diverte muito lá e aprende bastante também. (Mãe - 4).

Como todo o ser humano, a criança está inserida em um contexto histórico e social e sofre influências culturais da sociedade na qual se desenvolve, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre a mesma. De acordo com Kuhlmann (2004, p. 31), “[...] as crianças participam das relações sociais [...], apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento”.

No entendimento de Oliveira (2007), a educação de crianças pequenas vêm ganhando importante dimensão na sociedade atual, que cada vez mais, considera as crianças como seres “curiosos e ativos, com direitos e necessidades”. A autora destaca que esta concepção “[...] rompe com a tradição assistencialista historicamente presente na constituição da área, em particular quando se trata do atendimento feito a crianças oriundas de famílias de baixa renda” (OLIVEIRA, 2007, p. 15). Deste modo, a Educação Infantil assume o papel de grande responsabilidade social, quando passa a ser considerada fundamentalmente importante para o desenvolvimento integral da criança - em seus aspectos: físico, emocional, afetivo, cognitivo e social (RCNEI, 1998).

Torna-se necessária a parceria de todos para o bem-estar do educando. Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que se mostra dinâmico e em constante evolução. Desta maneira, destacam-se as seguintes falas dos/as pesquisados/as:

Na escola de meu filho existe uma amizade entre os professores e a direção, estendendo aos pais com uma boa integração. Ela tem tudo para o bom desenvolvimento da criança tanto nos sentimentos, como no conhecimento. Se eu fosse dar uma nota para a escola eu daria dez, uma nota escrita ótima, porque realmente meu filho aproveita. Eu senti que a escola me deu a esperança do retorno do investimento do imposto que eu paguei na minha vida. O meu filho até canta lá, então assim, eu vejo uma educação não só na formação de aprender a ler e escrever, mas também na formação humana e integração da escola com os pais. (Pai - 1).

O desenvolvimento e a interação social são aspectos levados a sério na Educação Infantil de nossa escola. Atividades coletivas, diversificadas, criativas buscam envolver os estudantes em todos os momentos, desde a hora do lanche, do parque, através de músicas e histórias, teatros e brincadeiras. (Gestora - 3).

Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é fundamental ter educadores que estejam comprometidos com a prática educacional. Ou seja, educadores capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis. É de extrema necessidade buscar a superação da dicotomia educação e assistência, levando em conta o duplo objetivo da Educação Infantil de cuidar e educar, com os investimentos necessários para uma consistente política educacional de valorização profissional, melhorias dos espaços e qualificação nos atendimentos das crianças. Nas falas a seguir percebe-se claramente a concordância dos professores:

Como profissional acredito que o município deve realizar seus investimentos de acordo com os princípios da Educação Infantil, sempre priorizando o bem estar da criança, assim como alimentação de qualidade, infraestrutura adequada com profissionais qualificados. (Professora - 2).

Esse nível de ensino exige muitos cuidados, pois os pequenos são dependentes, o que justifica a necessidade de mais profissionais. (Professora - 4).

O educador precisa perceber que, desde bem pequenas, as crianças apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que as cercam, elas são curiosas e querem respostas para seus porquês. O trabalho do educador é de estimular e orientar as experiências por elas vividas e trazidas de casa, para que, no seu dia-a-dia, possam construir seu próprio conhecimento.

Uma vez que a educação das crianças precisa ser estruturada com base no educar e no cuidar, é de suma importância a formação do professor, como agente transformador da realidade educacional e social. A educação já traz consigo alguma concepção da disciplina seja na escola, na família ou na sociedade. Faz parte do ser humano em desenvolvimento querer mudanças em seus comportamentos; a educação constitui-se em possibilidade para ler, interpretar e redimensionar a realidade. Desta forma, o trabalho do educador precisa centrar-se na organização do tempo, na escolha correta dos conteúdos e na disciplina rotineira do ambiente escolar, como hábitos de comportamentos saudáveis, gerando um convívio harmonioso e, conseqüentemente, criador de atitudes sérias e produtivas.

É, pois, essencial que o professor participe constantemente de formação continuada, tendo sua valorização profissional reconhecida, no ensejo de cumprir com seu papel e de estar motivado a desenvolver um trabalho realmente transformador, nesta primeira etapa da Educação Infantil, conforme se visualiza nos excertos a seguir.

Acredito que a valorização e qualificação profissional da Educação Infantil é de grande valia, com formações e cursos que possam nos auxiliar em sala de aula. (Professora - 5).

Conforme o RCNEI (1998), compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio dos profissionais da Educação Infantil. Debates apontam às instituições de Educação Infantil a necessidade de incorporarem, gradativamente, as funções de educar e cuidar, oferecendo às crianças as condições para a aprendizagem que ocorre nas brincadeiras, bem como daquelas advindas de situações pedagógicas intencionais, planejadas e concretizadas no cotidiano escolar.

A formação consciente e consistente do educador de infantes possibilitará o entendimento de que, o ato de educar e o ato de cuidar são polos de formação inseparáveis. Desse modo, quando o binômio cuidar e educar for conduzido simultaneamente, proporcionará às crianças a capacidade de desenvolver sua infância, sem deixar de aprender as atitudes e as tarefas, que suas aptidões têm condições de desenvolver. A fala da professora a seguir, faz referência aos diversos desafios:

Como professora de Educação Infantil os desafios são muitos, primeiramente ter a confiança e o apoio das famílias, a associação do educar e cuidar, o cuidado na escolha das atividades e brincadeiras, buscar sempre estar atualizada nas diversas áreas do conhecimento para conseguir fazer um bom trabalho sem pular ou forçar as etapas do conhecimento de cada criança e valorizando o conhecimento que cada criança traz consigo. (Professora - 7).

O profissional que trabalha com a criança pequena precisa ter claro o conceito sobre a infância⁵, pois este determina a sua prática pedagógica. Ele não precisa ser o substituto da mãe, nem apenas o professor, mas deve criar situações desafiadoras, investigando a cultura infantil, para que junto da criança promova novas aprendizagens, tanto para si, enquanto profissional, como para ela, enquanto ser em evolução. Desta forma, falando de um profissional pesquisador, que reflete sobre a sua prática e questiona suas concepções a todo instante. Nesta proposta, educar e cuidar, não são polos opostos, mas complementares. O cuidar e o educar, portanto, são indissolúveis e devem ser trabalhados juntos, buscando o equilíbrio entre ambos, pois ao mesmo tempo em que se sabe que as crianças precisam de cuidados especiais, também é preciso reconhecê-las como agentes ativos da sociedade em que vive e que (re)constrói.

⁵ O sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia da do adulto, portanto, merece um olhar mais específico.

Um dos maiores desafios que se apresentam em relação à qualidade com as crianças de Educação Infantil, é garantir professores com a devida formação, para que consigam desenvolver um processo dinâmico no ato de educar e brincar, respeitando as características do processo.

Para que a integração das práticas ocorra é necessário que os profissionais envolvidos com a criança pequena estabeleçam em suas práticas os mesmos objetivos, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. É, por isso, que Campos (1994) afirma que:

Torna-se muito importante reconhecer quais são os objetivos que se deseja alcançar com a criança, pois eles orientarão as ações: se são os objetivos de cuidar e educar, a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral [...] e ambas se relacionam às dimensões afetivas, ética e estética da prática educativa. (CAMPOS, 1994, p. 36).

Por isso, defende-se que a Educação Infantil, assim como outras etapas da Educação Básica, deve, necessariamente, garantir profissionais formados nas suas respectivas áreas. Isso, certamente, possibilita um atendimento de qualidade, sem gerar insegurança e resultados negativos na formação, principalmente nesta primeira etapa da Educação Infantil - modalidade Creche -, em que o processo do brincar e do educar apresentam-se totalmente integrados e harmônicos entre si.

5.3 DAS DIRETRIZES PARA INTEGRALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – MODALIDADE CRECHE

Tendo como referência as Diretrizes estabelecidas e as Políticas Públicas aqui referendadas, o propósito deste trabalho é de provocar uma reflexão no intuito de desafiar, compreender e vislumbrar a possibilidade de integralização do atendimento da Educação Infantil – Modalidade Creche. Uma tarefa nada fácil, mas que os municípios precisam perseguir e assumir como prioridade para que se chegue ao máximo de atendimentos, pois Educação Infantil é um direito e, portanto, deve ser respeitado e cumprido.

A integralização do atendimento, na Modalidade Creche, realmente é algo difícil de atingir, pois se refere aos atendimentos na primeira etapa da Educação Básica, crianças de zero a três anos e, portanto, os números variam conforme os nascimentos que ocorrem

diariamente. No entanto, diante das Metas do PNE, é imprescindível que os municípios tenham presente e façam um planejamento para viabilizar esses atendimentos, com qualidade, uma vez que sendo direito garantido por Lei e pela importância ao desenvolvimento dos infantes, os pais serão os maiores cobradores para que se cumpra tal atendimento aos seus filhos.

Todo processo de construção dos direitos e os avanços no campo de uma pedagogia da infância, elege a criança pequena como o demandante privilegiado de políticas públicas, que lhe garantam os direitos sociais. A marca presente nas sociedades democráticas modernas é, hoje, o paradigma do reconhecimento e da proteção do direito à educação como um dos direitos sociais garantidos pelas legislações vigentes.

Os municípios elaboraram e/ou readequaram seus Planos Municipais de Educação com base no PNE e PEE, o que por si, os compromete nesse desafio de universalizar o atendimento às crianças de pré-escola, de 4 e 5 anos e atendimento de, no mínimo, 50% de modalidade creche de zero a três anos e onze meses até 2024.

Além dos percentuais de atendimentos, o PNE estabelece, também, percentuais de investimentos para efetivação dos atendimentos com qualidade. Até 2024, o investimento projetado para Educação é de 10% do PIB Nacional (Meta 20 do PNE). Investimentos estes necessários que, aliados a bons professores, mudam pessoas e, estas, transformam a sociedade, através do conhecimento.

Reitera-se que a criança tem direito à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Portanto, assim como as crianças de quatro e cinco anos, as de zero a três anos devem ser respeitadas em seus direitos, pois a criança pequena, na história da educação, foi preterida por muito tempo. Contudo, agora parece que mais uma vez ela é colocada num lugar de menos importância e de desprestígio nesse país, em função da sobreposição do capital ao humano. Quando a política nacional defende e aprova congelamentos de investimentos em áreas essenciais como educação, saúde e assistência social, fica claro o grau de descompromisso social dos governantes.

Em uma das entrevistas, a mãe afirma que o filho mais velho não teve a oportunidade de frequentar a escola na Educação Infantil e sente dificuldades no seu desenvolvimento, ao passo que com a filha mais nova, que está na escola desde os seis meses, já demonstra um desenvolvimento fantástico. Tal questão se evidencia na fala que segue:

Nossa filha mais nova frequenta a escola desde os seis meses e ela adora ir na escola. Acho muito importante para o desenvolvimento dela, pois com dois anos e meio já fala tudo, se expressa muito bem. Então, a gente percebe a diferença de

mandar na escolinha desde cedo. Ela adora mesmo ir na escola e fala muito da professora. Ela adora as professoras. A gente percebe no nosso menino mais velho que não foi na escola desde cedo, possuir certas dificuldades (Mãe - 2).

Pode-se, também, observar a questão do cuidar e educar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao referir que:

As instituições de Educação Infantil devem definir em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Res. nº 022/98, art. 3º, inciso III).

Neste processo de defesa da ampliação dos atendimentos das crianças nas escolas, desde cedo, resgatando o cuidar e o educar, o que realmente deve saber uma criança? As crianças não necessitam ser as melhores, somente necessitam ser felizes. Por isso, é fundamental assegurar que uma criança perceba:

- Que é amada de forma incondicional e em todos os momentos; sem importar os erros que cometa.
- Que está a salvo, que lhe protegerá e apoiará sempre que precisar.
- Que pode fazer tolices, perder o tempo fantasiando e brincando com seus amigos.
- Que pode fazer o que mais gosta e dedicar-se a essa paixão, sem importar-se de que se trata.
- Que pode passar o seu tempo livre, pintando flores coloridas ou pintando gatos com seis patas se é o que lhe dá alegria, em vez de praticar a fonética e o cálculo.
- Que é uma pessoa especial e maravilhosa, igual a muitas outras pessoas no mundo.
- Que merece respeito e que deve respeitar os direitos dos demais.

E o que devem fazer os pais? Também é fundamental que os pais percebam que cada criança aprende no seu próprio ritmo, não devem confundir o estímulo que desenvolve com a pressão que sufoca. Portanto, é importante respeitar cada etapa para que aconteça no período certo, não comprometendo o processo natural de desenvolvimento da criança.

Desencadear processos do cuidar e educar, como foi muito bem colocado por professores e gestores e reafirmado pelos pais, é embeber a prática pedagógica de consciência, determinando um olhar integrado para o desenvolvimento da criança, embasado em concepções que contemplem a diversidade, o momento e a realidade inerentes à infância. Cuidar e educar a criança na creche, segundo as novas diretrizes, devem caminhar juntos -

simultaneamente - e de modo indissociável, permitindo que as duas ações possam construir na totalidade, a identidade e autonomia da criança.

Para que ambas as ações aconteçam, é pertinente a interação/integração dos educadores e demais membros da equipe da instituição, o que é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada. Essa atitude precisa ser contemplada desde o planejamento educacional até a realização das atividades em si. Por isso, a importância da formação continuada, do diálogo da escola com a família e da interação dos professores com seus estudantes, nesta primeira etapa da Educação Infantil.

Na sequência, excertos de professores que defendem a importância de ter boas estruturas físicas, formação e valorização profissional e o desenvolvimento das crianças a partir dos atendimentos de qualidade nas escolas:

Percebemos o desenvolvimento e interação social das crianças, através das atividades realizadas, aprimoramento da linguagem nos diálogos, compartilhamento de brinquedos, observando como o estudante chegou e como está se desenvolvendo a partir das atividades propostas e se está atingindo os objetivos propostos. (Professora – 1).

Investir na qualificação dos profissionais, em estruturas adequadas, materiais pedagógicos como jogos educativos, brinquedos e livros de acordo com a faixa etária de cada nível. Acredito que a Educação Infantil necessita de um novo olhar de nossa sociedade, visto da sua importância na vida escolar dos estudantes, os estímulos, as vivências e as experiências são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças. Nossa sociedade ainda não valoriza como deveria o ensino da Educação Infantil, muitas vezes, acaba sendo vista como assistencialista, o trabalho realizado com estas crianças vai além de assistencialismo, são os moldes do caráter e da personalidade, o que as crianças vão levar para a vida toda. (Professor – 5).

Criança que frequenta a Educação Infantil é diferenciada. Bem estimulada e desafiada, seu desenvolvimento é nítido, seu crescimento se dá a cada dia. Aprende a conviver e respeitar o outro. (Professora – 6).

Concordo com a política de Educação Infantil defendida pelo município de Erechim. Vejo que há uma preocupação dos gestores com o desenvolvimento, com a qualidade, bem como as práticas que são desenvolvidas nas escolas nesta importante etapa de desenvolvimento das crianças. (Professora – 7).

Como os pais avaliam esses atendimentos, onde, desde cedo, seus filhos frequentam uma escola de Educação Infantil? Isso realmente é importante e reflete no desenvolvimento das crianças? A esse respeito destaco alguns registros de pais pesquisados:

Os professores são bem qualificados. Eu gosto muito do modo que eles cuidam das crianças. Eles não só educam, eles ensinam também e tem um carinho diferente para cada criança, pois cada uma é uma com suas particularidades e eles tratam cada uma com as suas particularidades e acho isso muito importante. O professor tem carinho por elas. (Mãe – 4).

Nosso filho adora ir para a escola. A gente nota a alegria dele na chegada à escola. Quando chegava o sábado e domingo, ele ficava perdido. Ele frequenta a aula à tarde, por isso de manhã, ele fica perdido, dava impressão que ele queria alguma coisa que era a escola. Estou falando isso, Alderi, de coração, para você, porque a gente como pai e mãe, percebemos e sentimos isso nele. (Pai – 1).

Pará nós, a Educação Infantil está tudo dez, porque a nossa filha gosta de ir e a gente foi lá várias vezes e viu o tratamento das professoras com as crianças, nota dez. Então, para nós está muito bom. Educação Infantil é um investimento que vale a pena para o município fazer. (Mãe - 2).

Paulo Freire (2008) declara, em sua obra “Pedagogia da Esperança”, que a educação verdadeira é aquela que visa à humanização, ou seja, que busca a construção de uma vida social mais digna, livre e justa, partindo sempre da realidade do educando. Por isso, Freire (2008) sugere aos educadores e educadoras, a construção de uma postura dialógica e dialética, não mecânica, de forma humilde, mas esperançosa, contribuindo para a transformação das realidades sociais, históricas e opressoras que desumanizam.

A primeira etapa do ciclo de vida estudantil propicia momentos ricos, através da arte do brincar, que possibilita às crianças novas descobertas, estimulando a criatividade, a interação social, colaborando também para o crescimento sadio e equilibrado. Vygotsky (1998) relaciona o lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem, indicando que o brincar é imprescindível para o desenvolvimento infantil, que fundamenta a aprendizagem e promove avanços sociais e cognitivos. Para Freire (1987) “[...] Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos acrescentando a ele algo que fazemos”. (FREIRE, 1987, p. 31).

Os primeiros anos de vida de uma criança encaminham para a construção do seu caráter e do seu desenvolvimento. Logo, as ações que vêm ao encontro do atendimento das crianças com qualidade, justificam investimentos e contribuem para a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade. Por isso, há a necessidade de implementar políticas públicas efetivas nesta dimensão.

Tendo presente os estudos e o diagnóstico realizados, tanto quanti como qualitativamente, destacam-se algumas possibilidades propositivas para que a integralização do atendimento da Educação Infantil – Modalidade Creche possa ser pensada pelo Poder Público Municipal de Erechim, acompanhando progressivamente as metas estabelecidas pelo PNE, bem como as necessidades que se apresentam diariamente em relação à ampliação e qualificação dos atendimentos. Para tanto, indico as proposições que seguem:

a) Diagnosticar as necessidades de atendimentos por região: considerando as demandas existentes nos diferentes bairros e regiões de Erechim, é importante que o Poder Público

considere os números apresentados neste estudo e busque, de forma planejada, atender as crianças com qualidade, proporcionando-lhes possibilidades reais de desenvolvimento em todas as suas dimensões. São sete regiões que envolvem os Bairros de Erechim, para as quais apontam-se dados significativos para um bom planejamento de ações concretas para o encaminhamento e a resolução destes atendimentos. Esta radiografia de necessidades⁶ tem o objetivo de auxiliar o Poder Público Municipal a planejar e viabilizar estratégias de atendimentos, com a possibilidade de novas vagas mantendo atenção especial à qualidade dos serviços prestados. Destaca-se, também, a importância de o Poder Público manter o diagnóstico atualizado, pois é um instrumento que poderá contribuir no momento da implementação da ação voltada para tal atendimento.

b) Observar a vulnerabilidade social: uma das formas para reduzir as desigualdades sociais, transformando a vida das pessoas, incluindo-as na sociedade é, sem dúvida, a educação. Considerando que Erechim atende hoje mais de 50% das crianças em idade de creche (zero a três anos e onze meses), é extremamente importante priorizar atendimentos às crianças com vulnerabilidade social. O Poder Público, desse modo, tem a obrigação e a responsabilidade de contemplar estas crianças com atendimentos de qualidade, elevando o nível de capacidade e de conhecimentos, haja vista que as mesmas encontram-se excluídas em função do contexto econômico e social a que foram submetidas.

c) Estrutura física: assegurar estruturas adequadas para atendimento, conforme a legislação vigente, a qual estabelece que os espaços sejam condizentes com as necessidades das crianças a serem atendidas, o que é fundamental para garantir um atendimento de qualidade. No entanto, enquanto o município não consegue construir novas unidades escolares e atender suficientemente em instituições próprias, sugere-se ampliar os convênios com instituições filantrópicas, bem como a compra de vagas nas instituições particulares, no intuito de ampliar gradativamente os atendimentos.

d) Promover atendimentos com qualidade: para além de haver a preocupação quantitativa de ampliar o número de crianças atendidas de zero a três anos e onze meses, é preciso também preocupar-se com atendimento de qualidade. Para que isso ocorra são imprescindíveis políticas de capacitação e valorização profissional, por meio de formação continuada, em que os professores participam de um processo de construção de conhecimento, aliado à prática e a troca de experiências, acerca desta primeira etapa da Educação Básica, em que os cuidados devem ser redobrados. A valorização profissional, com plano de carreira e valorização salarial

⁶ Necessidades por regiões, com percentuais da demanda não atendida no Município de Erechim (Cap. 5, no item 5.1, p. 77).

condizente ao grau de responsabilidade e a importância que representa essa etapa educacional. Também é de suma importância a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos condizentes com a faixa etária das crianças de zero a três anos e onze meses, fundamentais para o seu desenvolvimento.

e) Proposta pedagógica: o cuidar e o educar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) devem respeitar as diferentes realidades, o tempo de aprendizagem, a ludicidade e o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. O aprendizado das crianças precisa contemplar todas as dimensões (física, linguística, cognitiva, afetiva, psicomotora) neste importante nível da Educação Básica - a Educação Infantil - Modalidade Creche (zero a três anos e onze meses). É essencial, pois, priorizar ações pedagógicas que atendam as demandas dos infantes, nesta importante etapa da vida das crianças, o que se refletirá no desenvolvimento das crianças e na construção de um futuro cidadão consciente e emancipado.

f) Investimento: a prioridade da Política Pública para esse atendimento com qualidade é algo altamente necessário, mesmo que exija redução de investimentos em outras áreas, quiçá menos relevantes e que não afeta diretamente no desenvolvimento da sociedade. Investimentos em educação gera desenvolvimento, com grandes possibilidades de inclusão e redução das desigualdades sociais. O CAQi é um indicador que mostra quanto precisa ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da Educação Básica. Considera os custos de manutenção das instituições para que se possa garantir um padrão mínimo de qualidade, conforme previsto na CF, na LDBEN (Lei nº 9.394/1996) e no PNE, através da Lei 13.005, na Meta 20 que prevê 10% do PIB até o final da vigência do Plano, em 2024.

As proposições destacadas são sugestivas, contudo, consideram o estudo dos documentos, os dados quantitativos e os sujeitos que foram envolvidos na pesquisa (pais, gestores, professores). A respeito disso, espera-se que o Poder Público do município de Erechim considere cada manifestação expressa pelos sujeitos pais, professores e gestores. Ainda, acredita-se na relevância dos atendimentos às crianças de Educação Infantil - Modalidade Creche, o que certamente produzirá resultados positivos, gerando desenvolvimento nas crianças. Nesse sentido é que se defende e cobra-se do Poder Público, ações concretas para que esses atendimentos ocorram, com ampliação de vagas com a devida qualidade que esta demanda merece.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou ponderar acerca da relevância da Educação Infantil para crianças de zero a três anos de idade, visto que é nesta fase da vida que o ser humano desenvolve-se com maior intensidade, adquirindo os pré-requisitos necessários para o seu desenvolvimento posterior. No processo de investigação, realizado por intermédio da aplicação de um questionário e de algumas entrevistas, procurou-se fazer uma análise sobre a relevância do atendimento das crianças de Educação Infantil, idade de creche, considerando as estruturas físicas, a qualificação e satisfação dos profissionais da educação e, não menos importante, a compreensão dos pais em relação aos filhos atendidos nas escolas.

A partir das experiências realizadas por meio da pesquisa, foi possível fazer algumas leituras que confirmam a importância do atendimento à primeira etapa da Educação Infantil, com boas escolas, profissionais com formação específica e pais comprometidos e que acompanham o dia a dia de seus filhos estudantes. Tudo isso vem confirmar a importância dos atendimentos com qualidade na Educação Infantil e estimular a constante ampliação da oferta de vagas em creches e, mais especificamente, o atendimento pelos municípios de, no mínimo, o previsto nas metas do PNE (aprovado pela Lei Federal nº 13.005/2014), qual seja 50% das crianças, de zero a três anos, até o final da vigência do plano, em junho de 2024, sem requisito de seleção, por ser um direito de todos.

Assim, após a realização deste texto, reafirma-se que a Educação não pode ser privilégio de alguém, mas direito de todos, respeitando as diferenças. Porém, a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença, na educação escolar, como dever do Estado e direito do cidadão, não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da equidade como princípio da cidadania e da modernidade, lembrando que a igualdade é o princípio, tanto da não discriminação, quanto o foco pelos quais homens lutaram para eliminar os privilégios. Ainda, a igualdade, é o norte pelo qual as pessoas lutam para, paulatinamente reduzir as desigualdades e eliminar as diferenças discriminatórias.

Não é à toa que a Educação Infantil, no Brasil, vem a cada dia sendo tema de grandes discussões e debates, pois válida uma prática cada vez mais concisa e desafiante, papel dos que lutam por uma educação de qualidade. No entanto, é emergência que o sistema escolar deva enxergar com mais sensibilidade a prática educacional, sem apontar possíveis “responsáveis” por erros e enganos que aconteceram e acontecem no âmbito da escola. A história pela qual passou e passa a educação e o processo das instituições escolares, resulta em

absorver o que de apropriado restou, filtrando e extraindo o que há de relevante em todo esse processo com vistas a projetar o futuro.

Para ampliar os atendimentos gratuitos e de qualidade, o município precisa pensar em altos investimentos financeiros, porém, diante do cenário nacional de redução de gastos nas áreas sociais essenciais como: saúde, educação e assistência social, enfrenta-se uma situação desafiadora e com muitas limitações. Vive-se um cenário nada favorável para avançar nas Políticas Públicas que vão ao encontro dos interesses da população. Portanto, mesmo havendo critérios, como classificar quem pode ter atendimento garantido e quem deve permanecer na fila de espera? Este é nosso maior questionamento: como ampliar e qualificar o atendimento na Educação Infantil no município de Erechim, tendo em vista a importância que isso representa às nossas crianças?

O resultado poderá ser positivo e satisfatório no processo de ensino na primeira etapa da Educação Infantil, se houver estruturas físicas adequadas ao bom atendimento, professores com boa formação e com reconhecimento profissional, pais participativos e políticas públicas de valorização desta etapa e ampliação das vagas, permitindo que todos tenham acesso a um direito inalienável e que faz a diferença na vida das crianças.

Afirma-se, com toda convicção, que o atendimento com qualidade às crianças em idade de creche (zero a três anos e onze meses) é de fundamental importância. Todavia, requer prioridade de investimentos e foco na concretização desta importante ação educacional para os infantes. Isso se justifica pela relevância que o atendimento representa às famílias em que os pais precisam trabalhar; ao município, considerando que investimentos na educação nos primeiros anos de vida de uma criança não é custo, mas investimento no desenvolvimento; e pela necessidade que isso representa à criança, haja vista que ela se desenvolve, interagindo com outras crianças. Tais aspectos facilitam a preparação de uma geração capaz de superar seus desafios, de melhorar os índices de avaliação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, melhorando as condições para ingressar na Educação Superior.

No percurso da pesquisa, tanto os pais como os professores e gestores foram unânimes em afirmar que todas as crianças pequenas têm o direito de serem educadas e cuidadas, sem hierarquias, pois, as duas dimensões – cuidar e educar – são essenciais para viver infâncias voltadas para o desenvolvimento da emancipação. Deste modo, tanto uma atividade com o intuito educativo (contar histórias), como uma de cuidado (alimentar o bebê) devem ser consideradas indissociáveis, ou seja, objetos de mesmo valor, contribuindo a perspectiva de desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, cabe salientar que, toda instituição de educação infantil, sendo um lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas, atendendo à caracterização individual de cada realidade. Sendo assim, toda instituição que tem como público a criança deve integrar as duas ações mais importantes para a primeira infância, pois educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Um documento importante para este tema é o PNE, que traz uma ampla discussão acerca dessa temática, entendendo como desperdício de potencial humano o não atendimento em caráter educacional, já que essas crianças, desde que nascem, iniciam o desenvolvimento intelectual e, se há "janelas de oportunidade" na infância, quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano.

Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados, capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer, significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Atualmente, sabe-se que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Caso essas oportunidades sejam perdidas, é muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde.

Portanto, é preciso compreender a educação como forma e atitude do ser humano compreender a si mesmo no mundo, como um ser que se faz e deixa-se desenvolver conscientemente na relação com o outro, numa atitude horizontal, dialógica. Nesta dinâmica existencial, o conhecimento se dá na relação cotidiana e imediata do sujeito, pois o mundo, com seus contrastes e aparências, se transforma em elemento e meio de "aprendizagem", de constante desenvolvimento, quando a inquietude e a curiosidade aparecem como características construtivas. E, partindo do pressuposto de que é importante e necessário que as crianças tenham acesso e qualidade nos atendimentos, cabe aos municípios buscar as alternativas para que este direito seja garantido, desde cedo, como forma de auxiliar na emancipação.

Desta forma, reafirma-se que a educação pode contribuir, e muito, para a emancipação do sujeito e para a transformação da sociedade, considerando que o cuidar e o educar são essenciais no desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e linguístico da criança. Ressalta-se, também, que todas as situações diárias na creche são atos educativos (as brincadeiras, os jogos, as atividades dirigidas, enfim, as rotinas diárias intencionais) e devem buscar autonomia e a formação da identidade do sujeito, bem como a construção de hábitos

saudáveis. Enlaçado a isso, destaca-se que a educação verdadeira é aquela que visa à humanização, ou seja, que busca a construção de uma vida social mais digna, livre e justa, partindo sempre da realidade do educando. Por isso, baseando-se no entendimento de vários autores e das conclusões das inúmeras discussões sobre o tema, sugere-se que os educadores e educadoras, construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, de forma humilde, mas esperançosa, contribuindo para a transformação das realidades sociais, históricas e opressoras que desumanizam.

Desse modo, está posto que todo o gestor público precisa assumir a responsabilidade de provocar e efetivar políticas, que venham ao encontro das demandas das crianças, que necessitam de atendimento na Educação Infantil. Neste sentido, é fundamental implementar ações que possam responder positivamente, auxiliando no controle das necessidades e na execução de um planejamento a curto, médio e longo prazo, e ampliando o atendimento de qualidade nas escolas municipais, por ser uma competência legal dos próprios municípios.

Por fim, destacam-se as sugestões propositivas elaboradas neste estudo como possibilidade de garantir a ampliação do atendimento da Educação Infantil – Modalidade Creche, de modo que o município de Erechim continue avançando não só no cumprimento da Meta do PNE, mas, também, por entender a importância dessa Política Pública para a sociedade erechinense.

Sendo assim, o resultado deste trabalho será compartilhado com instituições e entidades que atendem à Educação Infantil, como a SMEd de Erechim, Conselho Municipal de Educação de Erechim, Poder Executivo de Erechim, Poder Legislativo de Erechim, Promotoria da Infância e Adolescência (Erechim), Promotoria Regional de Educação do Ministério Público (Passo Fundo), CONSEME, AMAU, UNDIME/RS, pois acredita-se ser de grande valia para contribuir, não só na reflexão do tema, mas como instrumento para auxiliar nas decisões de implantação de Políticas Públicas referentes ao atendimento da Educação Infantil – Modalidade Creche.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de Crianças Pequeninhas e o Cuidar e Educar**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Curso de pós-graduação em Educação, Campinas/ SP, 2002.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Dossiê: Infância e Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Google Educacional: Utilizando Ferramentas Web 2.0 em Sala de Aula. **Revista Educa** online, v. 5, p. 17-44, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União de 05/10/1988. Art. 205.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**, aprovado em 26 de junho de 2014, Lei Federal n. 13.005. Brasília: MEC, 2014.

_____. Parecer CEB n. 022 de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-42.

_____. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In MEC/ESF/COED. **Por uma formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

CARA, D. O conceito do Custo Aluno-Qualidade (CAQ). In: MEC/CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação**,

diretrizes e estratégias de ação – coletânea de textos da CONAE (tema central e colóquios). Brasília: MEC, 2010.

CASTRO, J. A. de; RIBEIRO, J. A. C. **As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios.** Políticas Públicas: Acompanhamento e Análise [Introdução. Número especial - Vinte Anos da Constituição Federal]. Brasília, IPEA, n. 17, p. 17-97, 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em lingüística aplicada**, n. 17, jan./jun. 1991, p. 133-144.

CERVO, P.; BERVIAN, A. **Metodologia Científica.** São Paulo: Mcgraw Hill, 1977.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

CURY C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. PUC/MG. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Pesquisa, e Construção de Conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Conhecer & Aprender.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000a.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ERECHIM. **Lei nº 4.300, de 07 de maio de 2008.** Aprova o Plano Municipal de Educação, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Erechim, 2008.

_____. **Decreto Municipal nº 4.1001, de 02 de setembro de 2014.**

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, F. **As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis.** 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- _____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FULLAN, M. **El Cambio educativo:** guía de planeación para maestros. México: Trilhas, 2000.
- GADOTTI, M. **Qualidade na Educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.
- GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001, p. 61-73.
- KUHLMANN, M. Jr.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A Infância e sua Educação:** materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
- LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 21-33.
- MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Avaliação**, ano 2, v. 2, n. 3(5), set. 1997, p. 19-32.
- MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MATHIAS, C.F.; PONTES, R. Constituição Federal após 20 anos. **Reflexões.** São Paulo: Millennium, 2009.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 09-29.
- _____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MORAN, J. M. Liguem a TV: vamos estudar! **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 189, fev. 2006.

OLIVIERA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p.11-19.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**: Para alunos do curso de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

RIBEIRO, J. A. R.; FARENZENA, N.; GRABOWSKI, G. Financiamento da educação básica e profissional. **Indicadores Econômicos FEE** (Impresso), v. 39, p. 111-24, 2012.

RODRIGUES, V. B. Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o império até o governo Lula. **Sociais e humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, jan./abr. 2013, p. 09-24.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-115.

_____. Quantidade – qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SÁNCHEZ GAMBOA, S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a., p. 84-111.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SÁNCHEZ GAMBOA, S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001b., p. 60-83.

SEDUC. **Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS, 2015.

SILVA, A. M. S. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. 2003. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Curso de pós-graduação em Educação, Campinas, 2003.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. M. **Evolução do desempenho cognitivo do Brasil de 2000 a 2009 face aos demais países**. Radar, Brasília, IPEA, n. 12, fev. 2011.

TCE/RS. **Estudo da radiografia da educação infantil no Rio Grande do Sul em 2014** / Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: TCE/RS, 2015.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. **Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos – Brasil**. Políticas Educativas, Porto Alegre, p. 25-39, 2010.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, maio, 1984, p. 45-50.

UNESCO. Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. 2001. In: **Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe**. Disponível em: <<http://www.iesalc.org>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional de educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista quadrimestral, Faculdade de Educação Unicamp**, v. 10, n. 1, p. 28-39, mar. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – Termo de consentimento informado

Eu, _____, ciente da minha participação nesta pesquisa intitulada “AMPLIAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM: RELEVÂNCIA, DESAFIOS E LIMITAÇÕES”, autorizo a utilização do conteúdo das respostas dadas ao questionário aplicado e por mim respondido. As respostas dadas às questões respondidas serão utilizadas tão somente para a análise crítico-reflexiva neste trabalho de pesquisa/diagnóstico, devendo ser preservada a identidade do(a) professor(a), do(a) gestor(a) que forneceu a sua resposta.

Assinatura do(a) respondente: _____

E-mail e/ou telefone do(a) participante: _____

Erechim, ____/____/____

APÊNDICE B – Termo de consentimento informado

Eu, _____, ciente da minha participação nesta pesquisa intitulada “AMPLIAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM: RELEVÂNCIA, DESAFIOS E LIMITES”, autorizo a utilização do conteúdo das respostas dadas à entrevista realizada e por mim respondida. As respostas dadas às questões da entrevista serão utilizadas tão somente para a análise crítico-reflexiva neste trabalho de pesquisa/diagnóstico, devendo ser preservada a identidade do pai, da mãe ou responsável que forneceu a sua resposta.

Assinatura do(a) respondente: _____

E-mail e/ou telefone da(o) participante: _____

Erechim, ____/____/____

APÊNDICE C – Questionário

1. Como profissional da Educação, você entende que o município deva realizar os investimentos relativos ao atendimento adequado à Educação Infantil?
2. Você concorda com a política de Educação Infantil defendida pelo município de Erechim?
() Sim () Não () Em parte Justifique sua resposta:
3. Quais os maiores desafios encontrados no atendimento às crianças, especialmente, as de zero a três anos e onze meses?
4. As estruturas físicas das escolas são adequadas para um atendimento de qualidade?
() Sim () Não () Em parte Justifique sua resposta:
5. Como você percebe que as crianças atendidas nas escolas de Educação Infantil apresentam avanços em relação ao seu desenvolvimento e interação social?
6. Considerando seu conhecimento e sua experiência, de que forma o município de Erechim deve continuar ampliando e qualificando o atendimento à Educação Infantil?
7. A Meta 1 do PNE determina que os Municípios do Brasil precisam atender, até 2024, no mínimo, 50% das crianças de zero a três anos, modalidade creche. Você concorda com esta meta? Por quê?
8. A Meta 20 do PNE diz respeito ao financiamento da Educação e estabelece que até o final da vigência do Plano em 2024, deve ser investido 10% do PIB Nacional em Educação. Em sua opinião como o aumento de repasses pode qualificar a Educação no Brasil, especificamente a Educação Infantil?

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada

1. Qual a importância de seu filho/filha estar numa escola de Educação Infantil?

1.1. Ela gosta de ir para a escola ou demonstra resistência?

1.2. Como você observa o fato de a criança estar na escola? Você percebe se a criança é feliz ao ir para a escola? Como ela demonstra isso?

1.3. A partir da escola, você percebe desenvolvimento da criança?

1.4. Seu filho(a) frequenta a escola em turno integral ou parcial? O que você defende [turno integral ou parcial]? Por quê?

1.5. O que você sugere à escola ou ao Município em relação à Educação Infantil?