INTRODUÇÃO

A inspiração para a realização deste trabalho de pesquisa surgiu a partir da minha trajetória profissional voltada à educação das crianças de 0 a 6 anos, em um estado brasileiro que ainda não assumiu inteiramente sua responsabilidade pelos que se encontram nessa faixa etária, necessitando de urgentes políticas públicas para assegurar-lhes o desenvolvimento, a salvaguarda de seus direitos e o resgate de sua cidadania.

Primeiramente, a oportunidade de atuação durante dois anos, de 1997 a 1999, no Projeto "Auto-Estima das Crianças Negras", promovido pela Fundação da Criança e do Adolescente do Estado do Maranhão (FUNAC-MA) e financiado pela Fundação holandesa Bernard van Leer, com o objetivo de fomentar a auto-estima das crianças residentes em duas comunidades remanescentes de quilombos, localizadas no interior do Estado, Castelo, no município de Alcântara, e São Cristóvão, no município de Viana, permitiu que eu ampliasse a minha visão de mundo e tivesse contato com o abandono em que vivem aquelas famílias.

No decorrer da vigência desse projeto realizamos diversas atividades lúdicas com as crianças em diferentes lugares daqueles povoados, além de orientar a construção e montagem de um espaço para o funcionamento de brinquedotecas. Fizemos também reuniões com os pais e responsáveis por essas crianças para disseminar informações sobre a importância da brincadeira e do brinquedo, assim como algumas oficinas de confecção de brinquedos.

Alguns dos jovens daquelas comunidades tornaram-se bolsistas do Projeto para realizar as atividades diárias das brinquedotecas com as crianças e também produzir programas para as Rádios Comunitárias de cada povoado, assim designadas, mas que na verdade funcionavam como sistemas de alto-falantes, criadas para veicular informações acerca dos interesses e ações do Projeto nos locais de sua atuação.

Essa experiência certamente foi decisiva na aproximação com as crianças de 0 a 6 anos, ao constatar que essas crianças estavam inseridas em um contexto de extrema pobreza, situação que me motivou ainda mais a estudar a política educacional voltada para essa faixa etária.

As muitas inquietações, perplexidades e questionamentos vividos a partir dessa experiência puderam ser socializados com os companheiros do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (GEPPPEB), espaço de aprendizado político-pedagógico fundamental para a minha

formação, no qual permaneci desde 1995 até a suspensão temporária de suas atividades em 2002, com a conclusão da pesquisa sobre os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) nos sistemas educacionais em alguns municípios maranhenses. Após esse período o grupo passou por uma fase de reorganização e desde 2007 desenvolve o Projeto de Pesquisa sobre a "História das lutas pela escola pública de qualidade no estado do Maranhão".

O referido grupo de pesquisa está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que possui 33 Grupos de Trabalho Institucionais e 3 Grupos de Trabalho Temáticos, distribuídos em 18 estados brasileiros. No Maranhão este grupo se configura como um GT estadual viabilizado desde a participação da Professora Dra. Maria de Fátima Félix Rosar, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unicamp.

Decidi continuar os estudos no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior da Universidade Federal do Maranhão no ano de 2002. Esse curso também me possibilitou a ampliação e troca de conhecimentos, pois o grupo era constituído por profissionais de áreas distintas, enriquecendo ainda mais as discussões e demais atividades realizadas.

A inserção na Organização Não-Governamental que teve início como um Núcleo do CEDES no Maranhão, atualmente intitulado "Centro de Estudos Político-Pedagógicos" (CEPP) a partir de 1997, permitiu-me também refletir coletivamente e atuar em prol da educação pública maranhense.

No CEPP participei de algumas experiências profissionais muito interessantes. Para citar as mais marcantes, atuei como membro da equipe docente do Curso de Formação do Educador oferecido aos educadores da rede pública de São Luís; do Curso de Língua Portuguesa para professores de 1ª a 4ª séries no município da Raposa, local de predominância de pescadores; do Curso de Magistério Indígena, na área de Língua Portuguesa, em Barra do Corda e do Projeto Ciranda da Criança, trabalho realizado com crianças inseridas no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e com seus pais e professores.

Organizamos uma série de seminários que possibilitaram o deslocamento de professores pesquisadores na área de Educação, oriundos de diversas localidades do Brasil à cidade de São Luís - MA, com o intuito de instrumentalizar os educadores

locais para uma atuação mais crítica e consciente. Esses eventos tornaram-se anuais em nosso calendário, acontecendo atualmente no mês de dezembro, sendo que nos últimos três anos a ONG Formação – Centro de Apoio à Educação Básica tem atuado conjuntamente com o CEPP na realização desse projeto.

No serviço público municipal o ingresso se deu em 2001, na Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), no Projeto "Caminhando com as Famílias", que visava proporcionar às famílias atendidas pela Política Municipal de Assistência Social cursos de geração de renda e qualificação para o trabalho.

Logo depois, no mesmo ano, recebi um convite para integrar a Coordenação de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos da SEMCAS, composta pelo Programa de Creche e pelo Programa de Apoio e Orientação Social às Famílias das Crianças de 0 a 6 anos. Sendo assim, de 2001 a 2003 fiz parte da equipe do Programa de Creche da SEMCAS, que supervisionava as creches e pré-escolas conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Luís.

Novamente defrontei-me com as questões que envolvem as crianças dessa faixa etária e a pobreza, que vão desde a falta de atendimento das políticas públicas de modo geral, o desemprego ou subemprego dos pais ou responsáveis por essas crianças, a alimentação inadequada e mesmo a falta dela, e todas as outras situações concernentes à educação que é oferecida à população de baixa renda da cidade.

Em 2002, em função de concurso prestado para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís passei a integrar a equipe da Superintendência de Educação Infantil da SEMED, quando tive a oportunidade de trabalhar com as creches e pré-escolas da rede municipal.

Durante o período de 2002 a 2003 trabalhei nas duas Secretarias Municipais, a de Assistência Social e a de Educação. Conhecer mais de perto tanto o atendimento de educação infantil da rede conveniada, quanto o da rede pública municipal, me instigou bastante à busca da compreensão da estrutura e funcionamento da política educacional destinada a essa etapa de ensino.

Em 2003 a Secretaria Municipal de Educação formou um Grupo de Trabalho com o objetivo de reorganizar a proposta curricular da rede municipal. Foram designados um representante de cada nível e modalidade de ensino para compor a equipe, que deveria traçar as principais diretrizes do referido documento, para que posteriormente pudessem ser discutidas suas especificidades. Nesse momento, fiz parte desse grupo de trabalho como representante da educação infantil. A agenda do Grupo

era intensa devido à interlocução com os diversos setores, programas e projetos da Secretaria, com reuniões nos turnos matutino, vespertino e noturno. Esta circunstância fez com que eu ficasse trabalhando a partir de então somente na SEMED.

A participação nas reuniões do Fórum Estadual de Educação Infantil do Maranhão, inicialmente como integrante da equipe do Programa de Creche da SEMCAS a partir de 2001, e depois como parte da equipe da Educação Infantil da SEMED até os dias atuais, também me permitiu vivenciar momentos em que as contradições dessas diferenciadas formas de atendimento se evidenciaram.

É fundamental ressaltar o valor para a minha formação profissional da realização dessa pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Destacaria não só o amadurecimento enquanto pesquisadora ao longo das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, mas os muitos eventos de que pude participar, o conhecimento de outra realidade educacional e de outras experiências, a possibilidade de pesquisa em acervos mais completos de bibliotecas e, por fim, as reflexões realizadas coletivamente sobre educação e educação infantil. Cabe realçar a importância da minha participação nas reuniões do Fórum Paulista de Educação Infantil, que por sua trajetória de luta constitui-se em um espaço necessário de discussão e defesa dos direitos das crianças a uma educação infantil de qualidade.

O afastamento temporário do cotidiano do serviço público de São Luís foi importante para manter certo distanciamento do objeto, contribuindo para a possibilidade de outros olhares e a elaboração de outras reflexões sobre determinadas questões relativas ao mesmo.

Motivada pelos estudos e conhecimentos adquiridos no Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado, e pelo desejo de socializá-los, participei do Processo Seletivo para Professor Substituto na Universidade Federal do Maranhão, por meio do qual estou tendo a oportunidade de lecionar, no Curso de Pedagogia, as disciplinas “Fundamentos da Educação Infantil” e “História e Política da Educação Infantil” desde novembro de 2007.

Tendo em vista a dimensão continental do nosso país e as distintas realidades educacionais, várias pesquisas já foram realizadas em outros estados e municípios brasileiros na área da Educação Infantil, dentre as quais podemos citar Dalben (2002), Faria (2002), Kishimoto (1988), Ostetto (2000), Rosa (1999), Rosa (2005), Sousa (1996), Veiga (2005), Vieira (2002). Portanto, essa pesquisa pretende

contribuir com a sistematização de trabalhos que objetivam retratar a diversidade das ações da política educacional brasileira voltada a essa etapa da educação básica.

Vale ressaltar que foi constatada a rara produção de pesquisas sobre educação infantil na capital e no Estado do Maranhão. No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão existem apenas três pesquisas nessa área, as de Carvalho (2002), Porto (2003) e Souza (2007), das 110 Dissertações de Mestrado apresentadas desde o início daquele Programa. A pesquisa de Carvalho (2002) teve como objeto de investigação as concepções de construtivismo dos professores de educação infantil nas escolas da rede municipal de São Luís – MA. Porto (2003) tratou da importância dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil para a construção de conhecimentos na área de geografia e Souza (2007) pesquisou a formação de professores de educação infantil na cidade de Imperatriz – MA.

Para a realização desse trabalho adotou-se como metodologia, a realização de uma revisão bibliográfica da literatura produzida acerca do tema proposto, uma pesquisa documental através de consulta a documentos nas Secretarias Municipais de Assistência Social e Educação de São Luís e a coleta de dados que pudessem ajudar na construção de um quadro mais fiel à realidade, no que se refere ao atendimento da política pública de educação infantil no município.

A delimitação do período histórico escolhido neste trabalho – década de 1996 a 2006 - deve-se ao fato de em 1996 ter havido a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e no mesmo ano ter sido sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 9.424/96 que regulamentou o FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n° 14/96 como um mecanismo de financiamento que induziu à municipalização do ensino e priorizou o ensino fundamental na distribuição dos recursos financeiros, prejudicando a expansão em curso da educação infantil.

Nessa última década a educação infantil em São Luís – MA ampliou-se em número de escolas, alunos e profissionais da educação. Entretanto, como em outras localidades do país, a expansão quantitativa das matrículas não significou uma melhoria qualitativa na mesma proporção, mesmo que alguns avanços possam ser identificados.

Desse modo, compreender como a educação infantil acontece neste município de grandes potencialidades e imensa pobreza após a legislação educacional que preconiza o direito da criança de 0 a 6 anos à educação e o transcurso da

implantação de uma década de FUNDEF, que diminuiu na prática consideravelmente o reconhecimento desse direito, pela priorização quase exclusiva do ensino fundamental, constitui-se no principal desafio deste estudo.

De início, o primeiro capítulo traz um resgate histórico da infância e da educação infantil, e a análise da repercussão dessa trajetória para a política educacional brasileira, contextualizando as implicações desse processo no desenvolvimento do capitalismo.

O primeiro capítulo traz um resgate histórico da política de educação infantil no Brasil, incluindo a influência dos organismos internacionais na educação da infância brasileira e os entraves causados pelo financiamento da educação estabelecido pela Emenda Constitucional 14/96.

No segundo capítulo é abordada a história e a política do Estado do Maranhão e do município de São Luís, explicitando a forma como o governo estadual vem lidando com a educação básica das crianças e jovens maranhenses, especialmente com a educação infantil.

O terceiro capítulo trata de como o município de São Luís promove a qualidade e a cobertura do atendimento educacional e os desafios enfrentados pela rede municipal de educação infantil e pela rede de creches e pré-escolas comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Luís.

Nas Considerações Finais faz-se uma breve síntese das análises e estudos realizados, apontando as principais causas e conseqüências do direito à educação infantil no município de São Luís não estar sendo garantido a todas as crianças. Indica-se também a importância da continuidade da existência de um espaço fundamental de discussão sobre as ações realizadas pela política de educação infantil no estado do Maranhão, como o Fórum Estadual de Educação Infantil do Maranhão. Nesse aspecto, consideramos a responsabilidade do poder público para com a educação e a articulação com a sociedade civil organizada e com os movimentos sociais representativos, como componentes imprescindíveis de uma sociedade verdadeiramente democrática.

1. AS CONTROVÉRSIAS SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

1.1. Contexto histórico, concepções políticas e pedagógicas da educação infantil

Parte-se da premissa de que a educação como política pública deve ocupar lugar central na sociedade e precisa ser compreendida considerando as implicações das mudanças históricas ocorridas no sistema capitalista. Nesse sentido, destacar elementos cruciais que contribuíram para os rumos atuais da política educacional brasileira, mais especificamente voltada à educação infantil é de fundamental importância, possibilitando um entendimento mais aprofundado do cenário atual desse nível de ensino no Brasil.

Ao final do século XIX a forte concentração do capital juntamente com a intensificação do processo de industrialização, influiu decisivamente no atendimento e educação das crianças. A sociedade dividida em classes cada vez mais distintas em termos sócio-econômicos propiciou a expansão de instituições voltadas para o cuidado e educação da infância, com ênfase diferenciada: uma proposta de educação em moldes mais aproximados ao ensino fundamental, voltada para os filhos da classe mais abastada, e um atendimento de caráter mais assistencialista para as crianças oriundas da classe trabalhadora. Inicia-se a concepção de educação infantil baseada na polaridade “assistência x educação”, sendo o assistencialismo caracterizado como uma proposta voltada para o setor social menos favorecido.

Como marco inicial do atendimento a educação infantil no Brasil existiu a Roda dos Expostos, que consistia em exercer o acolhimento das crianças rejeitadas por seus familiares sob a forma de caridade a partir da influência da Igreja Católica - prática criada por volta de 1720, cujos registros históricos das primeiras remontam a 1726 em Salvador, 1738 no Rio de Janeiro, e em 1789, no Recife (MARCILIO, 2003).

Por volta de 1850, os Asilos de Órfãos ou Asilo de Educandos guardavam as crianças pobres para que aprendessem hábitos de higiene, valores cívicos, instrução básica e ofícios de trabalho. Posteriormente, em 1902, em substituição aos Asilos surgem as Escolas Maternais, inspiradas na experiência francesa, que foram instituídas no Brasil por meio do Decreto n° 3.708 de 1924.

Em 1875 surge o primeiro Jardim de Infância inspirado nas idéias de Froebel pertencente à esfera privada, como anexo ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro. Logo em seguida no ano de 1877 essa experiência também acontece na Escola Americana em São Paulo. No âmbito público, o registro do primeiro jardim de infância aponta para o Jardim de Infância Caetano de Campos, anexo à Escola Normal de São Paulo, fundado em 1896 (KISHIMOTO, 1988).

O estudo realizado por Faria (2002) caracteriza a criação dos Parques Infantis por Mário de Andrade, em 1935, quando esteve à frente do Departamento Cultural do município de São Paulo. Os Parques eram espaços nos quais eram realizadas atividades lúdicas e recreativas com as crianças, num período oposto ao da escola, e tiveram sua duração estendida até por volta da década de 1940.

Os altos índices de mortalidade infantil no Brasil e os debates acerca da proteção à infância levaram ao surgimento de órgãos e projetos que se responsabilizassem pela criança. Desde então Ministérios da Saúde, Previdência e Assistência Social, Educação, e Justiça, no caso dos menores infratores, vêm atuando na área da infância desde 1930 (KRAMER, 1982). No setor público brasileiro o atendimento pré-escolar iniciou-se em 1930. Antes disso esse atendimento acontecia em instituições de caráter médico, sendo bem poucas as iniciativas educacionais, que se davam principalmente através de instituições particulares.

Movimentos pela educação, principalmente o da Escola Nova, entram em ascensão nesse período, influenciados pelos princípios da teoria de Jean Piaget. Mesmo que na época o discurso educacional dessa corrente de pensamento, não estivesse diretamente voltado para a educação pré-escolar, mais tarde ele estaria incorporado também na defesa e justificativa dessa etapa de ensino.

Por volta da década de 1970 começam a ser divulgadas no país a abordagem da privação cultural e a educação compensatória provindas de programas internacionais de educação, que propunham compensar as desigualdades sociais existentes, através de projetos de “compensação” dessas desigualdades, uma vez que acreditavam que o motivo pelo qual a criança carente “não aprende” ou “fracassa na escola” era conseqüência dessas desigualdades.

Esse foi mais um instrumento político e ideológico utilizado pelo poder dominante para justificar as verdadeiras causas destas desigualdades ocasionadas pela manutenção da estrutura econômica capitalista, que criou um atendimento diferenciado para crianças de classes sociais distintas. Não são as crianças da classe trabalhadora e

suas famílias que são inadequadas, e sim o projeto econômico e político de algumas sociedades, incluindo a nossa. Kramer ao analisar os efeitos da educação compensatória afirma a esse respeito:

> A crença na pré-escola e na educação compensatória como solução para os problemas sociais pressupõe uma dada posição perante o mundo e a sociedade. O fracasso dos programas nela fundamentados pode significar um retrocesso na medida em que sirva para justificar uma pretensa inferioridade das crianças. Esse tipo de análise ocorreu nos países em que se originaram os programas de educação compensatória: os resultados insatisfatórios foram utilizados de forma a fortalecer o preconceito e a discriminação em relação às crianças das classes dominadas (KRAMER, 2001, p.107)

É também na década de 1970 que a educação infantil brasileira inicia sua expansão, sob a influência dos pressupostos da educação compensatória. Segundo Corrêa,

> Se até a década de 1970 a oferta de educação infantil deu-se de maneira bastante tímida, foi a partir desse período que ela começou a expandir-se de modo mais acentuado.
> A partir de meados da década, a expansão na oferta de creches e pré-escolas deu-se, por um lado, em função da pressão da demanda, especialmente aquela exercida por movimentos organizados da sociedade civil e, por outro, porque o governo militar que dirigia o país à época temia por uma “explosão” das camadas populares, dado que o nível de pobreza se acentuava (CORRÊA, 2002, p.16)

A partir da década de 1980 no Brasil se dá a divulgação de novos estudos e pesquisas sobre a infância, sobre como a criança aprende, principalmente com a chegada dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre alfabetização no país. As principais idéias dessas autoras sobre a aquisição e a construção de conhecimentos da linguagem escrita estão condensadas no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, amplamente difundido no meio educacional brasileiro.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram importantes para que os profissionais da educação passassem a compreender que a criança “pensa desde que nasce” e neste sentido novas exigências se impõe sobre a organização das atividades pedagógicas a serem realizadas com as crianças, o que foi um ganho para a educação infantil.

Por outro lado, foi-se constituindo uma expectativa equivocada gerada pela confirmação de que se as crianças aprendem cada vez mais cedo, elas deveriam ser formalmente alfabetizadas também mais cedo. Daí porque muitas das justificativas que encontramos atualmente sobre a importância da educação da infância tenham como fundamento que a educação infantil deva se constituir numa estimulação antecipada ao

processo de educação formal, voltando-se na prática para uma antecipação cada vez mais acentuada do início do ensino fundamental.

Cerisara identifica diferentes concepções que orientam as práticas pedagógicas na educação infantil do nosso país, destacando-se três grandes tendências: de caráter *compensatório* – que visa a compensar carências supostamente existentes nas crianças, de caráter *antecipatório* – que pretende preparar as crianças para o ensino fundamental, e de caráter *recreativo*, que possibilita a aprendizagem natural e espontânea, através do convívio social e lúdico com outras crianças (CERISARA, 2000, p. 81).

Por outro lado, em contraposição a essas concepções Machado defende a "função pedagógica" da educação infantil, "como um espaço de relações e de trabalho que envolve aspectos teóricos, administrativos, filosóficos, metodológicos". Diz ainda:

> Neste espaço, educar uma criança pequena exige procedimentos que garantam a segurança e o bem estar de todas elas e, também, estratégias específicas que propiciem aprendizagens e levem a um desenvolvimento pleno e saudável. (MACHADO, 2002, p. 104)

Desta feita, a educação infantil deve ser pautada pelo binômio de cuidado e educação, para que sejam desenvolvidas atividades significativas com as crianças, propiciando o atendimento às demandas de ordem física, intelectual, social, psicológica e afetiva. Nessa direção, a organização do espaço e do tempo na educação infantil são de fundamental importância no planejamento da ação pedagógica.

1.2. Evolução da legislação na trajetória da política de educação infantil

A trajetória da educação infantil no Brasil revela que esse nível de ensino precisa de mais atenção por parte do Poder Público, nos mais variados aspectos, dentre os quais: a construção e reforma de escolas que atendam às necessidades do desenvolvimento infantil, mais investimento na formação dos professores que atuam nessa área, observância da quantidade de crianças por professor nas salas de creches e pré-escolas, incluindo a alocação de verbas necessárias para a realização de um atendimento com qualidade.

Importante pontuar que o início da legalização do tema como direito estabelecido no sistema jurídico pátrio se deu com a inserção da mulher no mercado de trabalho, uma vez que as mães passaram a precisar deixar seus filhos em lugar seguro e

educativo enquanto estavam fora de casa. Nos centros urbanos essa necessidade se fez ainda maior, tendo se tornado a reivindicação desses espaços cada vez mais urgente nas classes menos favorecidas e com o passar do tempo também na classe média, contribuindo para os movimentos de luta por creches no Brasil.

O Decreto-Lei nº 5.452 de 1 de maio de 1943 aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que determina a implantação de locais apropriados nas empresas que possuam pelo menos 30 trabalhadoras com mais de 16 anos para guardar sob vigilância e assistência seus filhos desde o período de amamentação. Essa disposição legal significou um ganho para as mulheres trabalhadoras, que poderiam reivindicar o direito a creche trabalhando sob o regime celetista. Sobre o artigo 389 que detalha esse direito Niess aponta:

> Crítica se faz ao § 2º do referido art. 389, pelo fato da norma permitir o suprimento da instalação de berçários por meio de creches distritais, mantidas diretamente pelas empresas em regime comunitário, ou em convênio com entidades públicas ou privadas ou mantidas pelo Sistema "S" ou sindicatos. Isto quer dizer que a instalação não é obrigatória: o empregador desde que tenha mais de trinta empregadas entre 16 e 40 anos, para cumprir a determinação legal, pode optar por uma das alternativas. (NIESS, 2008).

A Portaria nº 3.296/86 do Ministério do Trabalho e do Emprego regulamentou o auxílio-creche ou reembolso creche que estabeleceu o direito a um valor a ser repassado para as mães trabalhadoras, no caso da empresa não disponibilizar creches nos próprios locais de trabalho. Por mais que a legislação trabalhista permita a opção da empresa pelas várias alternativas elencadas ao invés de manter creches nos locais de trabalho, esse foi um marco importante no que se refere ao direito da criança.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), a educação da infância não recebeu a devida importância a ser conferida por uma legislação educacional que estabelecia as diretrizes nacionais para a organização e funcionamento da educação brasileira, como explica Campos (2001):

> Refletindo o momento político em que foi promulgada, a Lei nº 5.692/71 praticamente ignorou a educação da criança pré-escolar. É o Artigo 19 que, de forma extremamente vaga, estabelece que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes". (CAMPOS, 2001, p. 44)

Em 1980 a sociedade brasileira foi marcada por reformas políticas e econômicas causadas pelo processo de transição democrática. O atendimento às crianças de 0 a 6 anos era pauta relevante de reivindicação dos movimentos sociais organizados no cenário educacional nacional.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito da criança à educação infantil no artigo 208, e passa a ser considerada um marco decisivo para a garantia desse direito. O estudo realizado por Oliveira (1995) sobre o direito à educação na Constituição de 1988 analisa também o detalhamento desse artigo e chama a atenção para o seguinte:

> No inciso IV, "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade", além da extensão do Direito à Educação a essa faixa etária, abre-se a possibilidade de considerá-la como fazendo parte do conceito de educação "básica". Com isso, pode-se incorporar este nível de ensino ao sistema regular, o que vai exigir sua regulamentação e normatização no âmbito da legislação educacional complementar, o que não ocorria na vigência da Constituição anterior, pois este nível de ensino era "livre". Outra conseqüência é a mudança na concepção de creches e pré-escolas, passando-se a entendê-las cada vez mais como instituições educativas e menos de assistência social. (OLIVEIRA, 1995, p. 106)

Desse modo é importante observar o crescimento das matrículas do Pré-Escolar no Brasil ao final dos anos 1970 e início dos 1980, como se pode conferir na tabela a seguir:

Tabela 1 – Matrícula na Educação Pré-Escolar no Brasil (1979-1983)

Ano	Matrícula	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1979	1.198.104	-	100%
1980	1.328.763	+ 130.659	+10,9%
1981	1.543.822	+ 215.059	+16,1%
1982	1.866.868	+323.046	+20,9%
1983	2.084.109	+217.241	+11,6%

Fonte: MEC / Sinopses Estatísticas da Educação Básica

Nesse período as matrículas aumentaram em todos os anos, sendo que o aumento mais significativo foi percebido no ano de 1982, 20,9% em relação ao ano anterior. Acontece que o crescimento desses aumentos diminuiu em 1983, e por esse

motivo consideramos pertinente acrescentar aqui informações sobre o que acontecia nesse período no maior estado brasileiro, São Paulo.

> No final de 1983, no entanto, já havia sido colocado na agenda da "descentralização" uma conversa com Prefeitos no sentido de se municipalizar a pré-escola, a partir de convênios especiais em que se transfeririam matrículas – e supostamente recursos financeiros – da rede estadual para a municipal. (ARELARO, 1999, p.73).

Isto significa que mesmo antes da Constituição Federal de 1988 e da legislação educacional brasileira em 1996 definir a oferta da educação infantil como atribuição municipal, já estava em curso, desde a década de 1980, a municipalização da educação para as crianças pequenas.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), foram explicitadas as obrigações dos sistemas educacionais para com as escolas de educação infantil. O art. 89 da referida lei trata da integração das creches e pré-escolas existentes e que venham a ser criadas, aos sistemas municipais de educação. A norma estabelece o prazo de três anos para a regularização desse processo, o que não ocorreu em todas as regiões e Estados brasileiros. E mesmo nos Estados em que a transição das instituições escolares de educação infantil já ocorreu, a política de conveniamento continua sob a alegação de que as prefeituras municipais não têm recursos suficientes para a realização do atendimento direto.

Por meio dos dados das Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares no período de 1991 a 1996, é possível analisar como as matrículas na educação pré-escolar estavam distribuídas no país, de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula na Educação Pré-Escolar no Brasil (1991-1996)

Ano	Matrícula	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1991	3.628.285	-	100%
1992	3.783.905	+155.620	+4,2%
1993	4.171.001	+387.096	+10,2%
1994	5.676.279	+1.505.278	+36%
1995	5.749.234	+72.955	+1,2%
1996	4.270.376	-1.478.858	-25,7%

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

Assim como no início dos anos 1980, o começo da década de 1990 também apresenta um incremento nas matrículas, tendo seu apogeu em 1995. No ano de 1996 em relação a 1995 houve uma queda significativa nas matrículas de 25,7% devido às disputas políticas causadas pela futura mudança no financiamento da educação no país.

O atendimento de crianças na educação infantil brasileira e mais detalhadamente em creches e pré-escolas desde 1997, ano seguinte em que foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em nosso país, pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 3 - Matrícula em Educação Infantil no Brasil (1997-2006)

Ano	Educação Infantil	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1997	4.640.220	-	100%
1998	4.492.924	- 147.296	-3,2%
1999	5.067.254	+ 574.330	+12,8%
2000	5.338.196	+ 270.942	+5,3%
2001	5.912.150	+ 573.954	+ 0,8%
2002	6.130.358	+ 218.208	+3,7%
2003	6.393.234	+ 262.876	+ 4,3%
2004	6.903.762	+ 510.528	+8,0%
2005	7.205.013	+ 301.251	+4,4%
2006	7.016.095	- 188.918	- 2,6%

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

A diminuição das matrículas em 1998 aconteceu devido à implementação do mecanismo instituído para o financiamento da educação no país pela Emenda Constitucional n° 14/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse Fundo delimitou a redistribuição dos recursos financeiros vinculados constitucionalmente para a educação, priorizando o ensino fundamental durante sua vigência.

No ano seguinte a implementação do FUNDEF houve uma reunião de esforços no sentido de planejar ações conjuntas de Fóruns Estaduais de Educação Infantil, que culminou na organização do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que em 2004 já contava com a participação de 19 Fóruns Estaduais de Educação Infantil[1]. O MIEIB tornou-se um espaço de fundamental importância para o debate das questões relativas à educação infantil e de luta pela garantia do direito da criança a uma educação infantil de qualidade.

Nesse mesmo ano foi lançada a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, uma articulação nacional que reúne mais de 200 instituições e movimentos sociais de todo o país, em prol da luta pelo direito à educação. O MIEIB é uma das

[1] Disponível em: www.mieib.org.br Acesso em: 20 de abril de 2008.

organizações que constitui o Comitê Diretivo da Campanha. Uma das ações mais importantes já realizadas foi a coordenação do movimento "Fundeb pra Valer!" com o objetivo de acompanhar a tramitação legislativa do FUNDEB desde o início das suas primeiras discussões no MEC em 2004[2].

Analisando a variação das matrículas na educação infantil do ano de 2005 para 2006, houve uma queda de 2,6% no atendimento, justamente quando da edição da Lei n° 11.114/05, de 16 de maio de 2005, que alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com o objetivo de tornar obrigatório o ensino fundamental até os seis anos de idade, além da promulgação da Lei n° 11.274/06, de 6 de fevereiro de 2006, que dispôs que os sistemas educacionais efetivassem a matrícula de todas as crianças de 6 anos no ensino fundamental, ampliando o ensino fundamental para nove anos.

Esse movimento tem uma repercussão pedagógica que precisa ser avaliada ainda, pois a consolidação dessa política, mesmo já ocorrendo informalmente e formalmente em alguns municípios brasileiros, não tem favorecido a educação das crianças nessa faixa etária. A adaptação dos espaços físicos, a formação dos professores, o currículo concernente a essa nova estrutura devem integrar-se ao projeto político-pedagógico como organizador do trabalho coletivo na escola, o que não tem acontecido em todo o país.

No artigo "A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa" de Maria Malta Campos, Jodete Füllgraf e Verena Wiggers publicado no Cadernos de Pesquisa, as autoras utilizam a pesquisa realizada por Kappel 2003, 2005, para apresentar os seguintes dados: "Em 2001, 25,4% das crianças de seis anos e 4,8% das crianças de cinco anos, respectivamente 725 mil e 103 mil, já se encontravam matriculadas no ensino fundamental no país" (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006)

Como já era uma prática de alguns sistemas educacionais matricular as crianças de 6 anos no ensino fundamental, e o FUNDEF se constituía num Fundo estadual em que os recursos financeiros eram distribuídos de acordo com as matrículas registradas no Censo Escolar do ano anterior, essa medida fez com que as matrículas no ensino fundamental aumentassem, e conseqüentemente os sistemas educacionais recebessem mais recursos. Daí a importância do questionamento proposto por Arelaro:

---

[2] Disponível em: www.campanhaeducacao.org.br Acesso em: 17 de abril de 2008.

“A quem interessa, afinal, que a escola fundamental comece aos seis anos de idade?” (2005b, p. 1.046).

A seguir, tomando o mesmo período em que analisamos os dados da Educação Infantil brasileira, estão nas Tabelas 4 e 5 os números das matrículas em creche e pré-escola no país.

Tabela 4 - Matrícula em Creche no Brasil (1997-2006)

Ano	Creche	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1997	348.012	-	100%
1998	381.804	+33.792	+9,7%
1999	831.976	+450.172	+117,9%
2000	916.864	+84.888	+10,2%
2001	1.093.347	+176.483	+19,2%
2002	1.152.511	+59.164	+5,4%
2003	1.237.558	+85.047	+7,4%
2004	1.348.237	+110.679	+8,9%
2005	1.414.343	+66.166	+4,9%
2006	1.427.942	+13.599	+0,9%

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

As matrículas das crianças na creche tiveram seu momento mais significativo em 1999, quando foram incorporadas as matrículas de creches que ainda não pertenciam aos sistemas educacionais. Esse ano foi o prazo determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 para o cumprimento do artigo 89 da referida lei, quando todas as creches e pré-escolas deveriam estar inseridas nos sistemas educacionais.

Já o menor crescimento em relação ano anterior no período de 1997 a 2006 ocorreu no ano de 2006, 0,9%, quando da proposição no Congresso Nacional da Proposta de Emenda Constitucional n° 415/05, com o intuito de criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Na proposta, estavam incluídas todas as etapas e modalidades

da educação básica, com exceção da creche, o que gerou receio por parte dos sistemas educacionais de que o recurso financeiro poderia não ser aportado para a educação das crianças menores de três anos.

A iniciativa popular e dos Movimentos Sociais em defesa da educação das crianças, particularmente o MIEIB e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, pressionaram o Poder Legislativo para que a proposta do governo não fosse aprovada. Nessa ocasião foi criado o Movimento Fraldas Pintadas que visava à reivindicação da inclusão das creches no FUNDEB, com o lema “Direito à Educação começa no berço e é pra toda a vida”. Esse movimentou organizou passeatas, atos e debates coletivos sobre a grave situação em que ficaria o atendimento às crianças pequenas no Brasil, caso o direito dessas crianças a educação fosse desrespeitado, na medida em que o financiamento da creche não estivesse assegurado.

Em suma, se por um lado não houve diminuição das matrículas nas creches no período de 1997 a 2006, por outro não se pode afirmar que o crescimento foi o desejado, pois a educação para essa faixa etária tem uma defasagem histórica em seu atendimento. Com relação à pré-escola, observa-se na Tabela 5 a distribuição das matrículas no período de 1997 a 2006.

Tabela 5 - Matrícula em Pré-Escola no Brasil (1997-2006)

Ano	Pré-Escola	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1997	4.292.208	-	100%
1998	4.111.120	-181.088	-4,2%
1999	4.235.278	+124.158	+3,9%
2000	4.421.332	+186.054	+4,4%
2001	4.818.803	+397.471	+8,9%
2002	4.977.847	+159.044	+3,3%
2003	5.155.676	+177.829	+3,6%
2004	5.555.525	+399.849	+7,7%
2005	5.790.670	+235.145	+4,2%
2006	5.588.153	-202.517	-3,5%

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

O impacto da implantação do FUNDEF nas matrículas da pré-escola pode ser constatado no ano de 1998 quando houve um decréscimo de 4,2% nas matrículas em relação ao ano anterior.

As vagas para as crianças de 4 a 6 anos nesse período poderiam ter sido ampliadas, caso o financiamento da educação não privilegiasse o ensino fundamental. Segundo Oliveira (1999):

> A ênfase no ensino fundamental, sem negarmos a importância desse nível de ensino, deixou "órfãos" os demais níveis. Dessa forma, os Municípios dispõem de apenas 40% de seu orçamento para fazer frente à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil e da educação de jovens e adultos. (OLIVEIRA, 1999, p. 33).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) foi sancionado com nove vetos do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que em sua maioria estavam relacionados aos gastos com educação. Sendo assim, para atingir as metas do PNE para a educação infantil, o recurso financeiro não foi devidamente assegurado no Plano.

No que se refere à Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) estabelecia como meta atender, no prazo de cinco anos (2006), 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30%, as de 0 a 3. Em 2011 esses índices deveriam chegar a 80%

e 50% respectivamente. De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1999, apenas 9,2% das crianças de 0 a 3 anos e 52,1% das crianças de 4 a 6 anos freqüentavam instituições de Educação Infantil nesse ano (UNESCO, 2003).

Considerando os dados da PNAD de 1999 pode-se afirmar que a meta do PNE para 2006, considerada a faixa etária de 4 a 6 anos no Brasil, já estaria próxima de ser atingida. Para a faixa de 0 a 3 anos, cuja meta era 30%, para 2006, há ainda um enorme caminho a percorrer, pois a taxa de cobertura segundo a PNAD daquele ano não atingia 10% (BARRETO, 2003).

Dados apresentados por Faria (2005) confirmam as previsões realizadas anteriormente: "Hoje, 10,6% das crianças de 0 a 3 anos freqüentam as creches e 66,5% das crianças de 4 a 6 anos freqüentam as pré-escolas (Censo 2003-2004, IPEA) e ainda há muita fila de espera" (p.1.024).

Para melhor compreensão da evolução das matrículas na pré-escola da década de 1970 aos dias de hoje, em 1976 foram registradas 707.470[3] crianças matriculadas. Em 2006, 30 anos depois, haviam 5.588.153[4] crianças matriculadas, ou seja, em três décadas ingressaram mais 4.880.683 alunos na pré-escola, sendo que esse aumento poderia ter sido maior não fosse o financiamento estabelecido pela Emenda Constitucional n° 14/96 ter excluído a educação infantil.

Paralelamente ao atendimento educacional realizado pelos sistemas municipais de educação temos na educação infantil brasileira a herança histórica do atendimento à infância realizado por instituições privadas, comunitárias, conveniadas com os Poderes Públicos Municipais, vinculadas à Política de Assistência Social.

Com a criação da Legião Brasileira de Assistência – LBA no Governo Getúlio Vargas em 1942, o atendimento a educação infantil sob a responsabilidade da Assistência Social, passa a estar vinculado a esse órgão. No início do governo FHC, em 1995, a LBA foi extinta e a transferência dos recursos financeiros passou a acontecer via Fundo Nacional de Assistência Social para os Fundos Municipais de Assistência Social.

O valor per capita repassado às creches e pré-escolas conveniadas deve estar de acordo com as metas, ou seja, número de crianças atendidas. São destinados R$ 8,51, para atendimento de quatro horas, e R$ 17,02, para atendimento de oito horas. Esse

---

[3] SEEC, SEINF, MEC. Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar 76/78. Rio de Janeiro, RJ-1981.
[4] Censo Escolar 2006. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso em: 15 de maio de 2007.

recurso deve ser aplicado prioritariamente na compra de alimentação para as crianças, e em segundo plano, na compra de materiais pedagógicos.

Como a escola pública de educação infantil não oferece vagas a todas as crianças, muitas famílias optam por alternativas diversas, escolas particulares para quem pode pagar; e, para as que não podem pagar, existem as escolas comunitárias, mães crecheiras, atendimento domiciliar e outros. Desse modo, a educação brasileira atende a uma classe social que detém um poder aquisitivo que possam caber em seus orçamentos particulares as mensalidades das escolas privadas, a uma grande parte da classe trabalhadora que coloca seus filhos em escolas públicas e aos que estão nas escolas comunitárias.

As análises de Kuhlmann Jr. sobre essa polêmica são pertinentes, pois o autor enfatiza em seus escritos o quanto a educação assistencialista foi pensada intencionalmente para os filhos da classe trabalhadora como uma educação pobre para pobres, partindo dos princípios do que denomina “Pedagogia da Submissão”.

> A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JR., 1998, p. 182)

Em termos de financiamento pode-se afirmar que tem sido menos oneroso ao poder público assinar convênios com instituições privadas que recebam recursos públicos para educar crianças, do que ampliar o atendimento direto à educação infantil, pois com essa prática, é barateado o custo da educação proporcionada em detrimento da qualidade do que é oferecido. Essa decisão antes de ser econômica é, sobretudo, política, visto que a educação de um povo deveria ser absolutamente prioritária para o país, para a promoção do seu desenvolvimento como nação e cumprimento de suas obrigações constitucionais.

Ora, os recursos financeiros do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) repassados pela Secretaria Nacional de Assistência Social para as creches e pré-escolas conveniadas servem apenas para o pagamento de alimentação e material pedagógico, e não são suficientes nem para o provimento dessa finalidade, além de

constantemente haverem atrasos nos repasses. Já para manter uma escola pública de educação infantil são necessários outros gastos que obrigatoriamente o poder público deve efetuar, desde a limpeza e conservação do espaço físico, ao pagamento do salário dos profissionais que nela atuam.

A pesquisa "Educação e Exclusão no Brasil" realizada pela Ação Educativa e coordenada por Haddad mostra que:

> Em relação à educação infantil, para as crianças de 0 a 6 anos, pode-se dizer que a falta de acesso é ainda o grande foco da exclusão. Atualmente, existem 23 milhões de meninos e meninas nessa faixa etária e, apesar do impacto da educação infantil no desenvolvimento das crianças, menos da metade freqüenta creche ou pré-escola. (2007, p. 24).

Mesmo que a expansão de vagas nos últimos anos tenha possibilitado o acesso de mais crianças e jovens à escola, especialmente no ensino fundamental, não podemos afirmar que a educação básica alcance a todos. Ainda há uma demanda potencial a ser atendida nas diversas etapas e modalidades do ensino brasileiro, principalmente na educação infantil.

Não se pode deixar de reconhecer que a ausência do Estado no que se refere à oferta de vagas na escola pública favoreceu a criação de escolas comunitárias e a forma como estas foram estruturadas, refletindo na atual conjuntura em que se apresenta a educação infantil.

1.3. A influência dos organismos internacionais na política de educação infantil

Os Programas de Educação das agências internacionais mais presentes nos países periféricos tornam-se cada vez mais abrangentes, na tentativa de condicioná-los com relação às prioridades, objetivos e implementação de políticas que garantam um "bom" funcionamento dos sistemas educacionais, sem de fato atacar os problemas estruturais de base das sociedades capitalistas, dentre eles, a desigualdade social causada pela má distribuição de renda.

As evidências remontam à fase do capitalismo Pós-Segunda Guerra Mundial até meados dos anos 70, quando foram criados vários organismos internacionais com o intuito de atuar na reconstrução dos países destruídos pela guerra para a manutenção da ordem social internacional. Dentre outros, logo após a Primeira Guerra Mundial, foram criados a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919; o Banco Mundial –

BM, em 1944; a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945 – sucessora da Liga das Nações, em 1920; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 1945; o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1945; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946; a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), em 1948; a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), em 1948; a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1961 - sucessora da Organização para a Cooperação Econômica Européia, 1948; a Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995 - sucessora do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), 1947.

Por terem uma atuação mais direta na educação infantil é importante analisar as influências da ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e OMEP no contexto da educação da infância brasileira.

A Organização das Nações Unidas quando criada foi atribuída da reconstrução das relações diplomáticas no plano global, tendo como missão primordial o tripé de manutenção da paz e segurança, cooperação internacional, promoção e defesa dos direitos humanos.

Hoje é constituída por 192 Estados soberanos e gerida por seis órgãos principais: a Assembléia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Direitos Humanos, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado Geral. Todos eles estão situados na sede da ONU em Nova York, com exceção do Tribunal, que fica em Haia, na Holanda, e do Conselho de Direitos Humanos que é sediado em Genebra.

Ligados à ONU há organismos especializados que trabalham em áreas tão diversas como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia e trabalho – por exemplo: a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes organismos especializados, juntamente com as Nações Unidas e outros programas e fundos (tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF), compõem o Sistema das Nações Unidas[5].

Na área da infância, a ONU contribuiu para a inclusão das crianças como sujeitos específicos de direitos no sistema internacional de proteção de direitos humanos. Em 1959 editou a Declaração dos Direitos da Criança que orientou os países

[5] Disponível em: www.onu-brasil.org.br. Acesso: 13 de julho de 2007.

no tratamento a ser dado às crianças no mundo. Posteriormente, possibilitou que os países atuassem na elaboração da Convenção sobre os Direitos da Criança, cujo processo durou 10 anos. O texto final foi adotado pela Resolução 44/25 da Assembléia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. O Brasil assinou a Convenção em 26 de janeiro de 1990, tendo ratificado o instrumento em 24 de setembro de 1990, promulgado no país por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Dos 54 artigos do tratado, três deles fazem referências explícitas à educação da criança, quais sejam, os artigos 18, 28 e 29. Destaque merece o artigo 18 pelo tratamento dispensado às creches, conforme o texto transcrito:

> 1. Os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental visará ao interesse maior da criança.
> 2. A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças.
> 3. Os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas a fim de que as crianças cujos pais trabalhem tenham direito a beneficiar-se dos serviços de assistência social e creches a que fazem jus. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1989, Artigo 18)

Na redação desse artigo constata-se que a Convenção sobre os Direitos da Criança não explicita o direito a educação infantil a todas as crianças, dando ênfase aos cuidados e reforçando a importância da creche para as crianças cujos pais que exerçam atividade laboral.

Por outro lado, o texto deste tratado de direitos humanos parametrizou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), editado pela Lei nº 8.069/90, que trouxe ao ordenamento jurídico brasileiro avanços na promoção e proteção dos direitos das crianças. Entre outras disposições importantes, no artigo 54, o ECA reafirma o dever do Estado em assegurar atendimento, em creche e pré-escola, às crianças até seis anos de idade.

Fundada em 16 de novembro de 1945 a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO faz parte do Sistema de Agências especializadas das Nações Unidas, tendo como objetivo principal “construir a paz na

mente dos homens" por meio da "Educação, Ciências Sociais e Naturais, Cultura e Comunicação" [6].

A UNESCO lançou em 2003 o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) estabelecendo parcerias com diversos setores governamentais, a exemplo da experiência que acontece no Rio Grande do Sul coordenada pela Secretaria Estadual de Saúde com o objetivo de cuidar do desenvolvimento holístico da criança e desenvolver atividades que fortaleçam seus laços familiares e comunitários.

Nos últimos anos a UNESCO tem se dedicado também a promoção de seminários, desenvolvimento de projetos e a elaboração de uma linha editorial sobre a infância, divulgando experiências bem sucedidas em outros países de projetos que visam aos cuidados para com a criança. Tanto nas publicações como na realização de parcerias com o poder público há uma ênfase na promoção dos cuidados como necessidade única das crianças, principalmente quando se trata das menores de três anos, além do incentivo a programas educacionais de cunho assistencialista.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, consta no capítulo 06: "Da educação básica à universidade", o item "Educação pré-escolar" composto por apenas dois parágrafos o que representa uma tímida participação dada à extensão do documento. Consta no Relatório sobre o tema o que segue:

> Educação pré-escolar
>
> A Comissão quer sublinhar a importância da educação pré-escolar. Além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que se beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração escolar de crianças vindas de famílias de imigrantes, ou de minorias culturais ou lingüísticas. Além disso, a existência de estruturas educativas que acolham as crianças em idade pré-escolar facilita a participação das mulheres na vida social e econômica.

[6] Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 13 de julho de 2007.

> Infelizmente a educação pré-escolar está, ainda, muito pouco desenvolvida na maior parte dos países do mundo, e embora nos países altamente industrializados a maior parte das crianças freqüente o ensino pré-primário, também aí há muito progresso a ser feito neste campo. O fato de um serviço comunitário polivalente se encarregar das necessidades ligadas ao desenvolvimento da criança permite pôr em prática programas muito pouco dispendiosos. A educação pré-escolar pode, assim, ser integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial nos países em desenvolvimento, onde os estabelecimentos de educação pré-escolar, muito caros, são acessíveis apenas a privilegiados. Esperemos que se iniciem, ou continuem, os esforços para multiplicar, um pouco por todo o mundo, as possibilidades de aprendizagem oferecidas à primeira infância no quadro de um movimento que pretende fazer da educação básica universal uma realidade. (DELORS, 2001, p. 129-130)

O Relatório citado difundiu-se entre os educadores brasileiros por conta de suas propostas "inovadoras" para a educação no século XXI. No que tange a Educação Infantil a atenção dispensada foi incipiente e ainda trouxe resquícios das concepções educacionais de caráter antecipatório e compensatório.

Os quatro pilares da educação propagados pelo Relatório são conhecidos dos educadores brasileiros, pois na atualidade são utilizados em diversos projetos e programas educacionais, como uma receita para solucionar os problemas da educação: "aprender a conhecer", "aprender a fazer", aprender a viver juntos" e "aprender a ser". As entrelinhas desses quatro pilares tem sido objeto de estudos e pesquisas de pesquisadores brasileiros como Duarte (2008), que tem demonstrado com clareza o conteúdo ideológico da divulgação dessa "nova forma de educar".

Importante também mencionar, nesse contexto, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ligado ao Sistema das Nações Unidas, criado em 11 de dezembro de 1946 com o intuito de "promover o bem estar da criança e do adolescente, com base em sua necessidade, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social ou opinião política" [7]. Em 1950 foi instalado o primeiro escritório do UNICEF no Brasil para fomentar ações voltadas ao público beneficiário a que se destina.

Rosemberg enuncia mecanismos da política do UNICEF voltada para a educação infantil brasileira e sua preocupação acerca dessa questão:

---

[7] Disponível em: www.unicef.org.br. Acesso em: 13 de julho de 2007.

> Minha atenção para o tema data do início dos anos de 1980. Na época percebíamos, na equipe de pesquisas da qual participo na Fundação Carlos Chagas, juntamente com Maria Malta Campos e outros, a pressão do UNICEF para implantar programas de creches domiciliares no Brasil (modelo de creche vulgarmente conhecido como mãe crecheira), visando expandir a oferta com baixo investimento do Estado, propondo, então, a "participação da comunidade" no custeio dos programas. (2000, p.68).

Fullgraf realizou um estudo sobre as políticas de atenção e assistência a infância no Brasil de acordo com a lógica do UNICEF, e afirma que, tanto o UNICEF, quanto a UNESCO e o Banco Mundial vêm influenciando na configuração das políticas voltadas para a infância no Brasil. De acordo com a autora:

> Contemporaneamente, as organizações internacionais, mais especificamente o UNICEF e a UNESCO e, mais recentemente o Banco Mundial, vêm atuando como instâncias de mediação e de difusão de modelos de atendimento para educação infantil, principalmente nos países periféricos e semiperiféricos. (FULLGRAF, 2007, p.14)

Entretanto, vale ressaltar que as relações entre os organismos internacionais e as políticas de educação infantil não são tão lineares e uniformes assim, muitas vezes percorrendo caminhos que são obscuros aos que não estão envolvidos no planejamento e execução dessas políticas, ou mesmo pesquisando estas. Continua seu raciocínio com a afirmação,

> A relação entre a política de educação infantil e o UNICEF precisa ser compreendida em seus processos de mediação, pois as influências das organizações internacionais sobre as políticas educativas não se exercem de modo uniforme, unidirecional e consensual. Portanto, é preciso compreender as mediações e contradições que envolvem a influência das organizações internacionais na área da educação infantil. (Idem, p. 17)

De fato, a questão que se coloca é que os investimentos realizados pelo UNICEF seguem os padrões definidos internacionalmente e que nem sempre estão alinhados com a realidade local.

Da mesma forma, o Banco Mundial (BM) participa de parcela do investimento em educação nos países periféricos, como organismo multilateral internacional de financiamento do desenvolvimento social e econômico.

O Banco Mundial foi criado em 1944 e atua no Brasil desde 1949, quando foi firmado o primeiro empréstimo do BIRD ao país, no valor de U$75 milhões para a área de energia e telecomunicações[8]. Formado por 184 países-membros, entre os quais o

---

[8] Disponível em: www.obancomundial.org. Acesso em 14 de julho de 2007.

Brasil, o Banco Mundial é composto por cinco organizações: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimento (CIADI).

Em meados dos anos 1960 o financiamento do Banco Mundial privilegiava projetos de infra-estrutura física, tais como comunicação, transporte e energia, como medidas de base para o crescimento econômico. No final daquela década o Banco passa a financiar o setor social, como medida de alívio e redução da pobreza no Terceiro Mundo. Sobre suas declarações de dedicação "à redução da pobreza em todo o mundo", Leher faz considerações importantes:

> Suas novas atribuições fazem com que ele opere as tensões decorrentes das contradições próprias do capitalismo, em seu movimento polarizador, sem encaminhar soluções verdadeiras para o problema da exclusão estrutural. Sua orientação política a favor do mercado faz aumentar o hiato entre ricos e pobres e, por isso, o "foco na pobreza" não configura uma resposta à exclusão estrutural. Aliás, essa situação fica explícita quando o Banco se propõe apenas a "aliviar" a pobreza, por meio da oferta de educação elementar e treinamento aos "pobres", por exemplo. (1998, p.259).

Já no começo dos anos 1970 o Banco passava a atuar mais visivelmente na área da educação, pois conforme as pesquisas de Fonseca (1995) haviam sido aprovados pelo Banco Mundial 57 créditos aos programas educacionais de 42 países, totalizando U$ 431 milhões, dos quais 21% em benefício da América Latina. No período de 1987 a 1989, a América Latina contou com 14% dos créditos à educação.

Na década de 1990 o Banco passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, após a Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990.

Com relação à política do Banco Mundial para a educação infantil, Torres considera que:

> Enquanto na "visão ampliada" da educação básica proposta em Jomtiem o desenvolvimento infantil e a educação pré-escolar (0 a 6 anos) eram vistas como parte e por sua vez alicerces da referida educação básica, na concepção do BM, desenvolvimento infantil e educação inicial constituem um apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custo (economizando recursos que, de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar). Sua necessidade e lógica definem-se no governo central a partir de sua incidência sobre a escola e sobre o futuro rendimento escolar dos alunos. Em outras palavras, tudo o que a criança é, aprende e sabe antes de entrar na escola aparece como

> educação pré-escolar, como uma educação cujo objetivo é preparar a criança (particularmente a criança proveniente de setores pobres) para ir à escola e melhor se adaptar a ela. A qualidade e a eficácia da educação pré-escolar mede-se, então, em função do desempenho e do rendimento posteriores das crianças na escola. (1996, p. 175)

Penn faz uma análise cuidadosa acerca da visão do Banco Mundial sobre a primeira infância, e traz elementos centrais para avaliar essa questão. Inicia com informações sobre o BM e a sua declaração de intenção de reduzir a pobreza no mundo, afirmando que "Apesar disso, há evidências de que não só tem sido mal sucedido em seus esforços para diminuir a pobreza, como também de que pode estar contribuindo para torná-la mais aguda." (2002, p. 10), na mesma direção das críticas de autores brasileiros, como Kruppa (2000), Leher (1998), Fonseca (1995) e outros.

A autora aponta que o modelo de desenvolvimento humano utilizado pelo Banco Mundial para promover o Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância, está diretamente relacionado com o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Banco. Termos como investimento em capital social e capital humano são correntes em documentos do BM que pretendem justificar a atuação da instituição junto à infância. Nas palavras da autora: "Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o "capital humano" do futuro" (PENN, 2002, p. 13).

Outros pontos importantes levantados pela autora são os relativos à adoção de modelos norte-americanos para o trato com a infância desconsiderando experiências européias e de outros países, e à utilização da Psicologia do Desenvolvimento para comprovar que o modelo serve para todas as crianças e que a cultura teria pouca influência nisso.

Por fim a autora faz a seguinte ponderação: "Na realidade, os indícios sugerem que a promoção desses "programas a baixo custo" tem sido usada cinicamente para reduzir os investimentos em educação infantil" (PENN, 2002, p. 19).

O Documento do Banco Mundial intitulado "Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas" é um relatório constituído de cinco capítulos e embora seja de "responsabilidade exclusiva do BM", foi discutido com o Governo Brasileiro e com pesquisadores renomados no cenário nacional na área da educação da infância.

Em um dos itens arrolados no início do Relatório, inserido no tema "O Que é o Desenvolvimento da Primeira Infância?" encontramos afirmações concordantes com algumas das observações feitas por Penn:

> Uma quantidade substancial de literatura de desenvolvimento sugere que um programa nacional abrangente de serviços de desenvolvimento da primeira infância pode ser uma forte arma contra a pobreza ao construir o capital humano, um dos melhores investimentos que um país pode fazer em seu desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2002, viii, item 7).

Mais recentemente constata-se na política de financiamento da educação com a implantação do FUNDEF e agora com o FUNDEB, as influências das recomendações do Banco Mundial em priorizar o ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, também como forma de atender aos interesses do mercado que necessita da formação de mão-de-obra com um mínimo de qualificação, fazendo com que o ensino fundamental tivesse suas matrículas ampliadas no período de vigência do FUNDEF.

Em 1948 foi fundada em Praga a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar[9], que em 1953 teve sua sede inaugurada no Brasil. Atualmente tornou-se "Confederação Brasileira da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar - OMEP/BRASIL", sucessora do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, organização civil de direito privado, sem fins lucrativos, "sendo entidade consultiva da UNESCO e do UNICEF".

As finalidades da OMEP/Brasil são:

1. Defender a criança, enquanto cidadã, sujeito de direito;
2. Promover, incentivar e contribuir com ações que visem à universalização e à democratização da educação infantil;
3. Promover a educação básica, especialmente no âmbito da educação infantil, de forma interdisciplinar e integrada a outros setores da política social, tais como saúde, **assistência** e cultura;
4. Defender e contribuir efetivamente para a formação inicial e continuada, habilitação, qualificação e profissionalização de recursos humanos destinados à educação, prioritariamente à educação infantil;
5. Promover a realização, a divulgação e o intercâmbio de estudos, pesquisas e experiências, através de publicações e outros meios de comunicação, seminários, cursos, congressos e eventos relacionados com a educação e **assistência** à criança;

[9] Disponível em: www.omep.org.br . Acesso em: 05 de julho de 2007.

6. Manter intercâmbio e cooperação com quaisquer entidades de direito público ou **privado** que desenvolvam programas de educação, no Brasil ou no exterior, **especialmente aqueles voltados para educação e cuidados com a infância e melhoria das condições de vida familiar.** (grifos nossos)

Esta organização espraiou-se no Brasil tendo uma inserção significativa na política nacional de educação infantil e em vários estados brasileiros, principalmente na Região Nordeste, dentre eles o Maranhão.

1.4. O financiamento da educação infantil no Brasil

Contraditoriamente as políticas de financiamento da educação não favoreceram o acesso e a permanência de muitas crianças nas escolas de educação infantil. Mecanismos como o FUNDEF que destinaram recursos financeiros exclusivamente para o ensino fundamental, induzindo cada vez mais a municipalização das matrículas nesse nível de ensino em praticamente todo o país, de modo que os municípios detêm hoje o maior número de matrículas, assumindo os encargos do ensino fundamental e da educação infantil, mesmo sendo a instância governamental com a menor capacidade de arrecadação (PINTO, 2000). Para compensar as perdas com a instituição do Fundo, os Estados, de modo geral, eximiram-se cada vez mais da responsabilidade do atendimento à educação infantil.

Nas discussões iniciais da Proposta de Emenda Constitucional que propunha o FUNDEB, a creche foi excluída da cobertura financeira do Fundo sob o argumento dos seus altos custos de manutenção. É imprescindível considerar as implicações dessa medida, numa nação em que 32,1 milhões de mulheres trabalhadoras representam 40% da força de trabalho (IPEA, 2006). Outro dado importante para analisar essa questão é que o Brasil está entre os dez países com as maiores populações infantis. (UNICEF, 2006). A organização e a pressão dos movimentos sociais foram fundamentais nessa luta, e a creche foi incluída na Emenda Constitucional nº 53/2006 que instituiu o Fundo.

Compreender como acontece o financiamento da educação infantil é de suma importância para analisar as políticas educacionais vigentes, pois a destinação de recursos para a execução de uma política pública é fruto da opção política dos governantes, que dessa forma demonstram o que realmente consideram prioritário.

Diversos estudos e pesquisas demonstram que o montante de recursos aplicados em educação no país é insuficiente para garantir um ensino de qualidade. Dentre estas análises, educadores reunidos no Seminário Financiamento para uma Educação de Qualidade[10], em Brasília, 2003, consideraram que:

> estudos elaborados por diferentes fontes indicam que para o atendimento destas metas, o País precisaria sair do atual patamar de gastos públicos com manutenção e desenvolvimento do ensino, da ordem de 4,3% do PIB, para um patamar de, no mínimo, 8% (oito por cento) do PIB no ensino público nos próximos dez anos.

A vinculação da parcela da receita de impostos previstos nas Constituições do Brasil desde 1934, presente no artigo 212 da Constituição Federal de 1988 tem sido essencial para a garantia do direito à educação. Os percentuais mínimos estabelecidos pela Constituição de 1988 para a União, os Estados e os Municípios aplicarem em educação representam um ganho, fundamentalmente para os filhos da classe trabalhadora, que dependem indispensavelmente da oferta dos serviços públicos.

A contribuição social do salário-educação[11], voltada para o ensino fundamental, distribuída em 2/3 para a quota estadual e 1/3 para a quota federal, desde 1983 destina uma parte da quota federal a convênios com os municípios. Esses recursos constituem-se numa importante fonte de financiamento da educação.

O regime de colaboração entre os entes federados previsto em lei não foi regulamentado, pois a União vem se desobrigando a cada ano do financiamento da educação nacional e o município, com o menor aporte de recursos financeiros, tem ampliado a sua participação.

Em substituição ao FUNDEF, extinto em 2006, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006, criando o FUNDEB, que se constitui num Fundo com as mesmas características do FUNDEF, incluindo todas as etapas e modalidades da educação básica, sendo que deverá vigorar com um prazo mais ampliado, até 2020.

---

[10] Carta de Brasília: Financiando uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Seminário Financiamento para uma educação de qualidade. Brasília, 23 e 24 de outubro de 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/cartas_politicas. Acesso: 1/7/2006.

[11] A Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964 instituiu a contribuição social do salário-educação.

A vigência de catorze anos do FUNDEB explica-se pela incorporação gradativa de matrículas e recursos financeiros em quatro anos, ficando os dez anos para a consolidação dessa sistemática de financiamento.

Com base nos dados do Censo Escolar 2006 verifica-se que os 33,28 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental público eram contemplados com as verbas do FUNDEF e no Censo Escolar do ano de 2007 foram registrados 55,94 milhões de alunos matriculados na educação básica pública que foram contemplados com o FUNDEB.

Conforme já mencionado anteriormente, a história da educação infantil é permeada pelas influências dos muitos anos em que esteve e em algumas localidades ainda está sob a égide da Assistência Social, oferecida também pelas instituições privadas comunitárias. Com a abertura da nossa legislação educacional para que recursos públicos possam ser destinados a escolas particulares, desde que comprovem finalidade não lucrativa, a escola pública deixa de ser o único destino do financiamento público da educação.

Apesar dos avanços na conquista do direito à escola pública de educação infantil, o próprio mecanismo de financiamento atual prevê distribuição de recursos para as creches e pré-escolas conveniadas, na medida em que a Emenda Constitucional 53/2006 possibilitou essa situação.

A questão do financiamento da Educação Infantil esteve ausente nas legislações brasileiras, causando preocupações no que se refere à realização do atendimento, pois tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foram omissas no que se refere a fontes de financiamento.

> Com relação ao financiamento para a educação infantil a LDB é omissa. Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação. O mesmo se pode dizer com relação à formação das professoras que já atuam na área. (CERISARA, 2002, p. 333).

Dos 25 objetivos do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) traçados para a Educação Infantil, dois deles são relativos ao financiamento:

> *21. Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF, sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.*
>
> *22. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211 § 1º, da Constituição Federal.*

Ainda que as leis sejam fruto de um embate de interesses, entende-se que o Plano Nacional de Educação deve ser orientador da política, e essa sendo a razão de sua existência, não há em sentido elaborar e aprovar um Plano se o país não concentrar esforços para cumprir as diretrizes nele apontadas.

Não foi estabelecida como obrigatória uma fonte de financiamento apontada para suprir os gastos com educação infantil até a edição do FUNDEB, e tanto a União quanto o Estado não têm complementado de forma adequada os recursos necessários aos municípios que não arrecadam o suficiente para cobrir os gastos com essa etapa educacional. Dessa forma, a necessidade de novos estudos e pesquisas sobre a educação infantil no período de vigência do FUNDEB torna-se imperativa para a compreensão dos impactos desse Fundo na educação infantil.

O acompanhamento e o controle dos órgãos responsáveis e o empenho da sociedade civil organizada atuando conjuntamente na fiscalização dos recursos aplicados são indispensáveis. Nesse caso a atuação dos Conselhos tais como o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB é de fundamental importância para contribuir com a transparência do uso dos recursos públicos financeiros destinados à educação básica.

A discussão da qualidade em educação infantil passa pelo acesso. Mesmo que esse nível de ensino não seja obrigatório, é direito de toda criança e de suas famílias, dever do Estado e a demanda potencial está longe de ser atendida. Recorrendo aos dados, em 2007, 6.494.616 foram atendidas em creches e pré-escolas[12], ou seja, um número duas vezes inferior ao número de crianças nessa faixa etária no país.

---

[12] Censo Escolar 2007

Portanto, para que sejam atendidas as crianças brasileiras na educação infantil, o financiamento da escola pública requer maior investimento e melhor utilização dos recursos já disponibilizados, tanto no que se refere ao bom planejamento de uso do recurso, como o combate à corrupção e desvio de dinheiro público destinado a esse fim.

2. A REALIDADE SOCIAL E EDUCACIONAL DO ESTADO DO MARANHÃO

2.1. Um olhar retrospectivo sobre o Maranhão

Para que melhor se possa compreender a evolução da educação infantil no Maranhão e, particularmente, em sua capital São Luís, mister se faz lançar um olhar retrospectivo sobre o Maranhão e sobre São Luís, sem perder de vista sua inserção no contexto sócio-político-geográfico-econômico em que se inscreve, desde os tempos do Brasil Colônia.

O Maranhão, ao tempo do Império, teve uma importância política e econômica proporcional à sua estratégica posição geográfica, na transição entre a Região Nordeste do País e a chamada região pré- amazônica. À época em que o avião ainda não era meio de transporte, e o país não contava com uma malha rodo-ferroviária que integrasse suas regiões, estados e principais agrupamentos populacionais, as cidades que se estendiam ao longo da extensa costa brasileira foram as que mais se desenvolveram, interligadas pela navegação de cabotagem.

Estado dotado de terras férteis e com um regime de chuvas regular, o Maranhão desenvolveu a cultura agrícola do algodão com sucesso e suas indústrias têxteis só encontravam rivais no Estado de São Paulo, quando o algodão foi uma das principais matérias-primas usadas na indústria do vestuário e na de tecidos, no mundo inteiro.

Duas importantes mudanças tecnológicas puseram fim a esse ciclo da vida econômica do Maranhão. Enquanto na Inglaterra se fazia a progressiva substituição do tear manual pelo tear automático, ou seja, quando naquele país se processava a Revolução Industrial, os empresários maranhenses continuaram insistindo na utilização do já obsoleto tear manual e na mão de obra escrava, distanciando-se historicamente do que faziam outros centros produtores de algodão, inclusive São Paulo.

De outro lado, uma segunda inovação tecnológica acabou por liquidar o parque têxtil maranhense: a invenção do nylon e de outras fibras sintéticas que passaram a competir com o algodão em todo o mundo, na confecção de vestuário e tecidos em geral.

A fase de maior prosperidade do Maranhão durou até quase o ano de 1889, quando a República foi proclamada. Com a abolição da escravatura a agricultura praticamente parou naquele Estado. E as dezenas de fábricas de fiação e tecidos, que

empregavam muita gente e se espalhavam por todo o Estado foram falindo aos poucos, até que em 1970 fechou suas portas a mais antiga delas, a Companhia de Fiação e Tecidos Maranhense (LIMA, 2007)

Em termos agrícolas, o Maranhão voltou-se à produção do arroz, chegando a ser o segundo Estado em volume da produção do cereal, atrás apenas do Rio Grande do Sul. Mesmo sendo um Estado dotado de terras muito férteis e de um regime de chuvas confiável e generoso, o Maranhão não teve governantes que soubessem tirar proveito dessa vantagem econômica, deixando o Estado mergulhado em décadas de miséria, pobreza e não-desenvolvimento.

2.1.1. O Maranhão da segunda metade do Século XX

Tristes eram as perspectivas do Estado nos anos 1950 e seus indicadores econômicos e sociais os piores do país. São Luís, ao final da década de 1950 e início da de 1960, era uma capital distanciada do progresso e do desenvolvimento já atingidos por outras regiões e estados do país. A ela só se chegava pelos aviões a hélice e/ou turbo-hélice das companhias aéreas Panair e Cruzeiro do Sul, ou de navio, sendo que, mesmo esse meio de transporte, com o declínio das companhias marítimas de passageiros Lloyd do Brasil e Companhia Ita, já também não servia a São Luís. A capital do Estado não tinha propriamente um porto de cargas e muito menos de passageiros, mas os navios fundeavam num local próximo da cidade e os poucos passageiros eram transportados por barcaças e rebocadores para solo firme.

Ou seja, quem vivesse em São Luís no início dos anos 1960, estava literalmente “ilhado”, na mais radical expressão da palavra, pois dela não se podia sair ou chegar por meio rodoviário, nem para as capitais mais próximas, Teresina e Belém, nem para o interior oeste do estado e mal se podia chegar às cidades da região da baixada maranhense e do litoral norte por meio de embarcações muito precárias. O sinal de TV só chegou ao vivo a São Luís depois da Copa do Mundo de 1970, sendo as transmissões de TV feitas apenas com programas gerados localmente ou amparados por vídeo-tapes, provenientes do sul do país com dias de defasagem.

O que dizer da educação, meio século atrás, no início da década de 1960? Algumas escolas e poucas faculdades criadas por instituições como a Academia Maranhense de Letras, a Fundação Paulo Ramos e a Arquidiocesde de São Luís que se dispuseram a dar início a um incipiente ensino superior, com a criação de faculdades

independentes de filosofia (1953), enfermagem (1948), serviço social (1953) e medicina (1958) . Essas primeiras faculdades se uniram para criar uma Universidade, com a agregação de outras de direito, farmácia, odontologia e economia, as quais deram origem à Fundação Universidade do Maranhão, dirigida pela Arquidiocese, criada por meio da Lei nº 5.152 em 21 de outubro de 1966 e posteriormente transformada na atual Universidade Federal do Maranhão.

As primeiras escolas de engenharia, veterinária, agronomia e administração surgiram como iniciativa do Governo do Estado nos anos 1960, constituindo em 1972 a Fundação das Escolas Superiores do Maranhão criada pela Lei nº 3.260 de 22 de agosto de 1972, que futuramente daria origem à Universidade Estadual do Maranhão com a edição da Lei nº 4.400 de 30 de dezembro de 1981, mas aí uma outra realidade já começava a se esboçar no Estado.

Na verdade, desde o poderio econômico do ciclo do algodão, as elites dominantes tomaram conta do Estado, do eleitorado, das urnas, dos tribunais, de tal modo que até a primeira metade dos anos 1960 essas elites, à moda do mais puro coronelismo nordestino, só elegiam e deixavam eleger-se quem queriam, e o Estado era usado como meio de locupletação econômica e instrumento de mando político e econômico.

2.2. O cenário político do Estado do Maranhão

A estagnação econômica constituiu um reforço à manutenção das formas tradicionais de regulagem do sistema de poder político, cuja expressão máxima ficou conhecida no Estado pelo nome de vitorinismo.

Primeiro como Deputado Federal, depois como Senador pelo Maranhão, Vitorino Freire conduziu com mão de ferro, por cerca de 20 anos (de 1946 até meados da década de 1960) a política no Estado, com controle quase absoluto dos partidos políticos e dos próprios coronéis, que exercitavam o seu mandonismo no interior do Estado.

Embora indiretamente relacionado à dominação econômica, por meio da garantia de concessão de benesses às oligarquias, detentoras de grandes propriedades privadas no campo, o vitorinismo se alicerçava no prestígio e influência que esse líder desfrutava no Partido Social Democrático – PSD, ao qual pertencia e que possuía

significativa hegemonia na política brasileira (sobretudo na segunda metade da década dos 1950).

Com efeito, as observações de Nascimento a respeito desse período da história maranhense contribuem para a compreensão do que representou o vitorinismo no Estado, pois

> Talvez não tenha havido na história do Maranhão expressão mais acabada do que há de mais atrasado e retrógrado na política que se pauta na "ideologia do favor" que, em resumo, processa-se numa dupla articulação – dar e receber, tão antiga e tão atual, em que o "elo intermediário é o político ou o notável". Entretanto, essa dupla articulação significa no caso da política vitorinista que esse líder, na qualidade de salvador reacionário, assegurou aos "decadentes e perdulários" empresários maranhenses o controle da máquina do Estado, o que foi feito pela concessão de poder, verbas, prestígio, e cargos públicos, e outras concessões.
>
> Com efeito, diante da impossibilidade de ajustarem-se às mudanças produzidas com o desenvolvimento econômico do país, as esferas de poder recorreram ao aparelho estatal não para repor a importância econômica que perderam, mas para preservar o status social. Assim, é prática antiga, comum e ainda vigente no Estado do Maranhão o preenchimento dos cargos públicos mais influentes por certos estratos que acumulam privilégios sociais, o que em parte "explica" a resistência à realização de concursos para o setor público estadual e municipal. (NASCIMENTO, 1995, p. 21)

Esse período, que como já se adiantou, durou quase 20 anos e ficou conhecido na história maranhense como vitorinismo em razão de ser o único comandante o Senador Vitorino Freire.

O ocaso do vitorinismo começa a partir do surgimento na política maranhense de José Sarney, advogado, filho de desembargador e inegavelmente dotado de muita ambição política. José Sarney foi eleito deputado federal do Estado em 1955, tornando-se governador do Maranhão no período de 1966 a 1971. Antes de vir a ocupar o cargo de Presidente da República, foi deputado e senador pelo Maranhão, até ser eleito vice-presidente do Brasil em 1985. Com a morte do presidente Tancredo Neves, Sarney assumiu a Presidência da República no período de 1985 a 1989. Saindo do Palácio do Planalto candidatou-se a senador pelo Estado do Amapá, e foi reeleito nos anos de 1990, 1998 e 2006, ou seja, há 16 anos representa esse Estado no Senado Federal, mesmo não tendo nenhuma história e atuação pessoal no ex-território federal. Durante sua trajetória política, Sarney sempre apoiou todos os que estivessem no poder, e assim, "foi escolhido" por duas vezes como Presidente do Senado Federal do Brasil, de 1995 a 1997, e de 2003 a 2005. Essa é uma síntese da história política da

personificação da oligarquia que se instalou no Maranhão há quase cinqüenta anos. A seguir, aspectos importantes dessa história.

Na segunda metade dos anos 1960, Vitorino Freire, comandante do antigo Partido Social Democrático (PSD), dirigia a política local de governadores a vereadores. Nos idos de 1965, governava o Maranhão Newton de Barros Bello, pertencente ao grupo vitorinista. Vitorino Freire apresenta como seu candidato Costa Rodrigues, e a UDN lançou contra o candidato vitorinista um jovem deputado federal de segundo mandato, José Sarney, ligado à chamada "corrente bossa nova da UDN", que representava o que havia de mais "progressista" dentro daquele partido. José de Ribamar de Araújo Costa, o verdadeiro nome de José Sarney, acabou incorporando, ao seu nome, o de seu velho pai, desembargador Sarney de Araújo Costa, transformando o prenome do pai em seu sobrenome e nas gerações que o sucederam.

Corria o ano de 1965 e a insatisfação do povo maranhense com o atraso provocado pelo vitorinismo era tamanha e de tão graves proporções, que José Sarney acabou se elegendo novo governador do Maranhão para o período 1966 -1970, não também sem a providencial ajuda do regime militar, que queria acabar com a continuidade do mandonismo vitorinista no Maranhão.

Com a responsabilidade de reverter a estagnação do período vitorinista, o novo governador lançou-se à tarefa de tirar o Maranhão e sua capital do atraso em que vivia. A prioridade de sua gestão foi ligar por via terrestre São Luís às demais capitais do Brasil, construindo e pavimentando as rodovias que ligam São Luís a Teresina e Belém, assim como à cidade de Imperatriz, no extremo sudoeste do estado. São Luís era uma cidade arquitetonicamente muito antiga, espremida dentro da própria ilha de São Luís em uma língua de terra entre os rios Bacanga e Anil, sem possibilidades de expansão territorial. Nesse período foi construída uma ponte em concreto com mais de 1 quilômetro de extensão para fazer a transposição sobre o rio Anil. Construiu-se um aterro barragem para ampliar a cidade para o outro lado do rio Bacanga e também um Anel Viário em torno da cidade velha e histórica.

No campo da infra-estrutura houve a substituição da energia usada em São Luís, proveniente de uma antiga e obsoleta central termo-elétrica construída pelos ingleses, pela energia das hidrelétricas do Nordeste e do Norte.

José Sarney deixou o Governo do Estado um ano antes do término do seu mandato, para candidatar-se ao cargo de Senador da República. Foi a última vez em que se submeteu a um pleito popular no Maranhão, porque, depois disso, foi eleito por via

indireta, pelo Colégio Eleitoral, para Vice-Presidente da República. Após cumprir o mandato que seria de Tancredo Neves caso o mesmo não houvesse falecido em 1990, Sarney nunca mais candidatou-se no Maranhão, tendo optado sempre em candidatar-se Senador pelo Estado do Amapá, aproveitando dispositivo da legislação eleitoral que permite a um ex-Presidente da República candidatar-se ao Senado por qualquer outro Estado da Federação. Na verdade, ele, apesar de ter residência fixa no Maranhão, alterou seu domicílio eleitoral para o Amapá, onde lhe fica mais fácil obter resultados favoráveis nas sucessivas eleições para o Senado a que tem se candidatado.

Como se explica que o Governador José Sarney, que candidatou-se a esse cargo sob o signo da mudança da face do Maranhão na segunda metade dos anos 1960, tenha optado pelo expediente de candidatar-se fora do seu Estado de origem?

Se Sarney teve os méritos de acabar com o vitorinismo, ele não teve a grandeza de garantir em seu Estado o exercício da democracia, mas simplesmente substituir o vitorinismo por um ciclo ainda mais longo e nefasto que é o do "sarneísmo"ou "sarneysmo", em que membros de seu círculo político mais estreito, por ele pessoalmente dominados, se tornaram Governadores do Estado, numa sucessão de nomes sempre por ele indicados: Pedro Neiva de Santana (seu ex-Secretário da Fazenda), Nunes Freire (ex-deputado federal), João Castelo Ribeiro Gonçalves (ex-deputado federal), Luiz Alves Coelho Rocha (ex-deputado federal), Epitácio Cafeteira Afonso Pereira (ex-adversário político que virou seu correligionário para conseguir eleger-se), Edison Lobão (ex-deputado federal), sua própria filha, Roseana Sarney Murad, que governou o Estado por dois mandatos sucessivos e José Reinaldo Carneiro Tavares (ex-ministro dos transportes). Os resultados desse longo período de dominação que começou em 1966 e se estende até quase nossos dias refletem em um novo e prolongado ciclo de atraso, pobreza e evidências de que o "sarneysmo" deu continuidade a situação de penúria do Estado, que hoje ainda se apresenta entre aqueles com as piores condições sociais e econômicos.

As articulações políticas nacionais e locais facilitaram o apadrinhamento de seus filhos na política maranhense. José Sarney Filho (PV) está no sétimo mandato como deputado estadual no Maranhão[13], chegando inclusive a ocupar o cargo de

[13] Os mandatos de Deputado Estadual de José Sarney Filho foram:
1º 15.03.1979 – 15.03.1983
2º 15.03.1983 – 01.01.1987
3º 01.01.1987 – 01.01.1991
4º 01.01.1991 – 01.01.1995

Ministro do Meio Ambiente (1999 – 2002) no segundo Governo Fernando Henrique Cardoso. Já sua filha Roseana Sarney (PMDB)[14] foi eleita deputada federal (1991 – 1995) pelo Maranhão, e logo em seguida Governadora desse Estado (1995 – 2002). Atualmente Roseana representa o Maranhão no Senado Federal desde 2003.

O único filho não diretamente envolvido com cargos eletivos é o empresário Fernando José Sarney, que comanda o conglomerado do Sistema Mirante de Comunicações, composto por concessões de rádios e TVs em vários municípios maranhenses. Na capital, o Sistema Mirante é constituído pela TV Mirante, afiliada da Rede Globo, pelo Jornal "O Estado do Maranhão" e pela Gráfica Escolar, a maior gráfica do município de São Luís.

Pode-se atribuir a Sarney algum mérito na montagem da Base de Lançamento de Foguetes em Alcântara, no entanto a decisão da montagem da base em Alcântara foi uma decisão de caráter mais técnico, baseada na questão do movimento de rotação da terra e das facilidades de, do local escolhido, fazer um foguete entrar em órbita com o mínimo de risco e de consumo de esforço mecânico e de combustível. Decisão similar à da montagem da base de lançamentos da Guiana Francesa ou da Base de Baikonur.

E quando foram causados prejuízos a população alcantarense com a instalação dessa Base Aérea, que ocupou mais da metade do total de terras anteriormente pertencentes ao município de Alcântara, Sarney nada fez em defesa das populações atingidas, facilitando a ação predatória da Aeronáutica sem esboçar nenhum movimento em defesa das populações desfavorecidas do local. Famílias de povoados de pescadores, muitas moradoras em comunidades remanescentes de quilombo, foram transferidas arbitrariamente de seus locais de origem, por ocasião da desapropriação desse território para dar lugar à Base, para locais denominados "Agrovilas", sendo que a principal atividade econômica e de subsistência dessas pessoas era a pesca, agora impossível de continuar como antes, pois as Agrovilas não estão localizadas no litoral.

Fátima Gonçalves (2000) pesquisou a representação política da família Sarney no Maranhão, mais especificamente do próprio José Sarney, desvelando o emaranhado dos discursos e ações políticas como relações de poder, que sob o signo do

---

5º 01.01.1995 – 01.01.2007
6º 01.01.2003 – 01.01.2007
7º 01.01.2007 – em exercício

[14] Roseana Sarney era filiada ao PFL quando em 2003 apoiou Lula (PT) para candidato a Presidente. Por não ter declarado apoio ao candidato do seu partido, José Serra, foi excluída dos quadros do PFL e hoje está no PMDB.

“Maranhão Novo” e da dita luta contra a oligarquia vitoriana, apenas “reinventou o Maranhão dinástico”.

Em sua Tese de Doutorado Gonçalves (2006) continuou a pesquisa sobre o poder político no Maranhão, agora tendo como eixo principal a figura da Roseana Sarney. Para a autora, ao remontar a história do que denomina “dinastia Sarney no Maranhão”, é possível compreender como o poder político nesse estado foi “transmitido” entre gerações de uma mesma família.

Na entrevista concedida a Revista Carta Capital (2005), Fátima Gonçalves dá respostas emblemáticas sobre as pesquisas realizadas por ela a respeito do poder político da família Sarney no Maranhão, que nos ajudam a caracterizar a dominação oligárquica exercida por quatro décadas nesse Estado. Transcrevo aqui parte dela:

Carta Capital: Por que a senhora intitula seu livro A Reinvenção do Maranhão Dinástico?

Fátima Gonçalves: *Chamo de Maranhão dinástico pelo fato de José Sarney tratar as razões de Estado de uma forma familiar, pessoal. As práticas políticas no estado, há 40 anos, são feitas à maneira de se governar uma casa, diria, medieval. Todos os governadores que sucederam a Sarney, a partir de 1965 são seus “filhos políticos” que estavam na sua “jurisdição dinástica”. É inevitável dizer: o poder no Maranhão tem nome. Chama-se José Sarney.*

Carta Capital: Como é o exercício desse poder?

Fátima Gonçalves: *Em primeiro lugar, o clã é dono de um poderoso sistema de comunicação, normalmente usado para corroborar os interesses da família. Os adversários são massacrados ou ignorados, a depender do momento. Imagine um castelo medieval. Levanta-se a ponte para os inimigos, abaixa-se para os amigos. Além disso, em torno de Sarney organizou-se uma grande família, não só consangüínea. E a tendência dessa forma dinástica de governar é espalhar os tentáculos por todas as áreas de influência. No Judiciário, no Executivo, em entidades esportivas e culturais. É o caso do primo que é conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, ou a cunhada que é desembargadora. Ou ainda a neta, casada com um ex-prefeito, só para citar alguns poucos casos. E tudo se desenvolve por meio das relações clientelísticas de vassalagem.*

Carta Capital: Ele é mais personalista do que em outros estados?

Fátima Gonçalves: *Talvez não, mas, certamente, a presença é mais ostensiva. Resumo o Maranhão dinástico em um símbolo, o Tribunal de Contas do Estado, que se chama Governadora Roseana Sarney Murad. É constrangedor que um*

órgão de fiscalização seja batizado com o nome de uma pessoa viva, com pretensões de poder e representante de um grupo poderoso. Penso que até as teocracias mais antigas sentiriam vergonha de tanto personalismo. Isso, em princípio, parece não ter nenhum sentido, mas é altamente simbólico. É algo a lembrar o tempo todo: "O Maranhão é dos Sarney".

Esses fatos evidenciados permitem a avaliação da responsabilidade política e administrativa da oligarquia instalada no Maranhão por José Ribamar Ferreira de Araújo Costa, conhecido como José Sarney. Governador eleito em 1966 permaneceu no poder direta e indiretamente durante 40 anos, quando pela primeira vez em quatro décadas um governador em oposição ao grupo político dos Sarney vence uma eleição no Estado.

Após quase dois anos de mandato do atual governador, Jackson Kepler Lago, é possível perceber que existem mudanças e avanços, porém, práticas clientelistas permanecem, dentre as quais as mais evidentes, o nepotismo e a corrupção no Governo do Estado. Em termos concretos, o Governador Jackson Lago aguarda o julgamento do Tribunal Superior Eleitoral de um processo de cassação de seu mandato, no qual é acusado de abuso de poder econômico nas eleições de 2006. Caso a cassação ocorra assumirá o governo do Estado a segunda candidata mais votada, Roseana Sarney.

Não se pode negar que situações contingenciais impulsionaram o desenvolvimento do Estado: a ferrovia Carajás, que transporta minério de ferro da Serra dos Carajás no Pará, para o Porto do Itaqui, em São Luís, e daí para os principais portos da Europa e da Ásia. A construção do próprio Porto do Itaqui e do Terminal Graneleiro da Ponta da Madeira, da Companhia Vale do Rio Doce, um dos maiores do País.

Em São Luís, devido a facilidades de consumo de energia, a Alcoa, em conjunto com a Billington Metais, que formaram o chamado Consórcio Alumínio do Maranhão S.A. (Alumar), implantaram em São Luís, há mais de vinte anos, uma das mais modernas fábricas de alumínio, em pleno funcionamento e expansão, com a utilização da bauxita proveniente da Serra das Trombetas no Pará, gerando um dos maiores volumes de impostos para o Estado do Maranhão.

É fato que as condições de implantação dessas empresas foram as mais favoráveis, inclusive contando com redução e isenção de impostos por parte do governo estadual, assim como a desapropriação de terras para a construção de suas instalações. Entretanto, também essas empresas se constituem em alternativas de emprego para os

jovens que muito cedo vão em busca de estágios na Alumar e na Vale, pois dentre as possibilidades de trabalho, para além da administração pública estadual e municipal e do comércio local, oferecem melhores condições salariais e de benefícios.

O Estado também possui um grande potencial turístico, pois São Luís está localizada a 300 quilômetros dos Lençóis Maranhenses, um paraíso ecológico único no mundo. São centenas de lagoas de água doce no meio de um deserto imenso de dunas de areia branca em frente ao mar. Os Lençóis Maranhenses, junto com a antiga cidade de Alcântara, além do Delta do Parnaíba e da Chapada das Mesas, com seus rios e cachoeiras têm sido motivo de incessantes e crescentes levas de turistas do Brasil e do exterior. Para esse turismo interno e externo concorrem também a rica culinária maranhense, à base de frutos do mar e as manifestações folclóricas especiais como o bumba-meu-boi, tambor-de-crioula, tambor-de-mina, Festa do Divino Espírito Santo, e outras expressões da cultura popular maranhense, fortemente influenciadas por rituais de origem afro-portuguesa.

O conjunto arquitetônico de São Luís, com seu centro histórico constituído de casarões, sobrados de aluzejos, meias-moradas e moradas-inteiras, praças, igrejas e ruas antigas foi reconhecido pela UNESCO, no dia 06 de dezembro de 1997, como Patrimônio da Humanidade. O Centro Histórico de São Luís tem uma área de aproximadamente 220 ha, situada na confluência dos rios Anil e Bacanga. Sua delimitação é formada pelo conjunto arquitetônico e paisagístico tombado pelos Governos Federal e Estadual, compreendendo uma área contínua que vai do Cais da Sagração até as imediações da Praça Deodoro (sentido Oeste-Leste) e da Praça Gonçalves Dias aos bairros de São Pantaleão e Madre de Deus (sentido Norte-Sul), reunindo cerca de 5.600 imóveis.

O acervo é composto em sua maioria de arquitetura civil, onde aparecem os típicos solares, os sobrados, as moradas-inteiras, meias-moradas e imóveis porta-e-janela. As edificações mais antigas, construídas em grande parte no período imperial, concentram-se ainda hoje no núcleo urbano inicial, que compreende os bairros da Praia Grande, Desterro, Praça Pedro II e Praça João Lisboa. Nesse perímetro, correspondente às áreas de tombamento estadual e federal, se multiplicam as particularidades do acervo arquitetônico de São Luís, que o tornam não apenas diferente, mas único. Sobressaem-se nesse contexto a presença constante de mirantes nos sobrados, moradas-inteiras e meias-moradas, as soluções de iluminação e ventilação de pátios internos com avarandados protegidos por largas venezianas e bandeiras em madeira vazada, a

utilização em abundância da pedra de lioz, procedente de Portugal, nos balcões das sacadas e nas ombreiras e vergas de vãos de janelas e portas. E obviamente, o casario, com suas fachadas de azulejos portugueses transformados em ícones de São Luís (ANDRÈS, 2007).

No que se refere à extensão territorial, o Estado ocupa o 8º lugar no Brasil, sendo o 2º mais extenso do Nordeste, com uma área de aproximadamente 333.365,6 km², limitado ao norte com o Oceano Atlântico, ao sul com o Estado do Tocantins, ao leste com o Estado do Piauí, e a oeste com os Estados do Pará e Tocantins. Conforme os dados do IBGE[15] possui 6.118.995 (população estimada para 2007) de habitantes, distribuídos nos 217 municípios.

As principais atividades econômicas do Estado em 2006 estão relacionadas às áreas produtivas minero-metalúrgicas e dos agronegócios, de forma que especialmente a produção de ferro, alumínio e soja contribuíram para o crescimento das exportações no Estado.

Para melhor configurar a participação econômica do Estado no cenário brasileiro serão utilizadas informações provenientes de classificação dos Estados em um *ranking* nacional, com a ressalva de que o Brasil é um país em que são encontradas realidades muito distintas, portanto os dados não são utilizados com o objetivo de comparação e sim de melhor retratar as condições econômicas do Estado. Em termos de posição dos Estados no que se refere à economia brasileira, o Maranhão mantém a 16ª posição em relação ao PIB dos Estados nos anos de 2004 a 2006, registrando em 2006 o 12º maior crescimento (variação real anual) em relação ao ano anterior dentre as 27 Unidades da Federação. O PIB per capita do Estado continua desde 2002 na 26ª posição, sendo que o Maranhão ocupa a 10ª posição em contingente populacional residente[16]. Quanto à participação do Estado no PIB brasileiro, no ano de 2002 foi de 1,05%, em 2003, 1,09%, no ano de 2004, 1,11%, em 2005, 1,18% e em 2006, 1,21%.

Pochmann ao analisar a exclusão social nas regiões e nos Estados brasileiros chama a atenção para nos Estados do Maranhão e Piauí estarem localizados os municípios com os piores índices de exclusão social. Nas palavras do autor:

---

[15] Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 15 de jan. 2008.
[16] Produto Interno Bruto do Maranhão – Série 2002 a 2006. Disponível em: www.seplan.ma.gov.br Acesso em: 12 de fevereiro de 2008.

> Destacam-se Maranhão e Piauí pela maior proporção de municípios com grande exclusão, ainda que todas as demais unidades da federação localizadas na região Nordeste apresentem mais de 90% dos municípios com elevada exclusão, excetuando-se Bahia e Rio Grande do Norte, onde esta proporção é um pouco menor. (2004, p. 36)

Considerando que o Maranhão teve um Presidente da República que pouco fez pelo seu Estado e que as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso também não foram um exemplo de investimentos em políticas sociais com repercussões para os estados brasileiros mais pobres, é importante afirmar que esse cenário tem mudado no Governo Lula. Investimentos nas áreas sociais como: o "Programa de Aceleração do Crescimento" (PAC) que firmou um acordo com o Governo do Estado para a construção de casas em 13 bairros da capital que antes tinham um conglomerado de palafitas; o "Programa Territórios da Cidadania" coordenado por uma ação conjunta entre vários ministérios destina um montante significativo de recursos para obras de infra-estrutura, assentamentos, produção, assistência técnica, em quatro regiões localizadas na zona rural maranhense com os piores indicadores sociais que apontam para a necessidade urgente de uma efetiva ação do Estado; o "Programa Bolsa Família" que permite uma certa distribuição de renda entre a população mais pobre, que pode ser considerado um Programa assistencialista, mas é inegável que é necessário nesse momento histórico.

2.3. A desresponsabilização do governo do Estado em relação à educação

Em termos de educação o Estado do Maranhão não pode ser considerado um exemplo de compromisso e seriedade, na medida em que diante da realidade caótica nessa área, percebe-se que esse direito social não é considerado direito de todos.

No que se refere à educação básica a pesquisa realizada por Rosar (1995) aponta para o agravamento do processo de municipalização do ensino ocorrido no Maranhão desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), com a chegada de programas federais como o Programa de Desenvolvimento da Região Pré-Amazônia (Poloamazônia) em 1974; o Projeto de Coordenação e Assistência Técnico-Financeira ao Ensino Municipal (Promunicípio) criado em 1975; o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste) instituído em 1977, e outros que foram elaborados para o antigo 1º grau,

como o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio-Rural do Nordeste (Edurural), implantado em 1980.

Todas essas iniciativas aplicaram recursos federais no Estado contribuindo para a expansão das matrículas nas redes municipais, sendo que as estatísticas da Secretaria Estadual de Educação apontam para a predominância das matrículas do ensino fundamental nos municípios "alcançando 58% de participação na matrícula do ensino fundamental em 1980; 64% em 1989; 69,19% em 1995; 50,08% em 1996; 61,32% em 1997; 67,88% em 1998" (ROSAR; SOUSA, 1999, p.92).

Como componente de "Inovações Pedagógicas" do Projeto Nordeste foram criados os Programas de Aceleração de Estudos (1ª a 4ª série) e Avanço Escolar (5ª a 8ª série) objetivando a correção da distorção idade/série, fazendo com que os alunos pudessem ser promovidos em até três séries. Cabe ressaltar que os embriões desses Programas foram posteriormente exportados para outros Estados brasileiros.

Além desses projetos que foram concebidos para resolver o problema da distorção idade/série, regularizando o fluxo escolar, outra novidade extravagante foi o Projeto Alvorada que implantou o tele-ensino no ensino médio, sendo gestado no Governo Roseana Sarney.

> O governo do Estado do Maranhão expandiu assustadoramente o número de vagas para o ensino médio. Até o início de 2001, existia somente em 58 municípios maranhenses, onde funcionavam 108 escolas. A partir da assinatura de convênio entre o governo e a Fundação Roberto Marinho, em novembro de 2000, no valor de R$ 154.478.554,00 (cento e cinqüenta e quatro milhões, quatrocentos e setenta e oito mil, quinhentos e cinqüenta e quatro reais), oriundos do Projeto Alvorada, foi implantado o sistema de tele-salas, para veiculação, em todo o território maranhense, dos programas e conteúdos do Tele-Curso 2000, contando com a utilização de orientadores de aprendizagem em cerca de três mil e quinhentas turmas de ensino médio, na modalidade supletivo. (ROSAR & CABRAL, 2004, prefácio)

Para ilustrar os efeitos das políticas educacionais na atualidade, observa-se que, com relação à educação infantil, constata-se a tendência de municipalização do total das matrículas, na seguinte redação: "Não efetuar novas matrículas nesse nível de ensino, considerando o processo de desestadualização que vem ocorrendo desde 2002" (SEDUC, 2008).

A Constituição Estadual do Maranhão aprovada em 1989, faz referências a educação infantil no Título VII – "Da Organização Municipal", Capítulo I – "Dos

Municípios", Seção II – "Da Competência do Município". Conforme o disposto nesta Constituição:

> Artigo 147 – Compete aos Municípios:
> VI – manter os serviços obrigatórios de atendimento à cultura, à educação pré-escolar, e de ensino fundamental, à saúde e à habitação, com a cooperação técnica e financeira da |União e do Estado. (Constituição Estadual do Maranhão, 1989).

Já o Capítulo VI – "Da Educação, da Cultura e do Desporto" na Seção I – "Da Educação" dessa mesma Constituição Estadual prioriza o tratamento dado ao ensino fundamental, e faz uma única referência à educação infantil no Parágrafo Único do Artigo 221, que determina a construção dos planos plurianuais estadual e municipal de educação: "Parágrafo Único – O plano de educação disporá sobre os currículos mínimos das escolas públicas estaduais e municipais, e a criação de creches nos estabelecimentos escolares" (Constituição Estadual do Maranhão, 1989).

Ainda que esse texto tenha sido promulgado no ano seguinte à Constituição Federal de 1988, e esta já tenha dado um tratamento diferenciado à educação infantil, afirmando que essa etapa da educação básica se constitui num direito da criança, fica evidente que a Constituição Estadual do Maranhão não explicitou esse direito.

O Governo Estadual do Maranhão vem se retirando da oferta de atendimento a educação infantil, dos 217 municípios apenas 32 ainda tem matrículas estaduais em pré-escolas e o município de São Luís conta com 3.474 dessas vagas[17], mesmo tendo 118.555 crianças com até 6 anos[18].

A respeito da retirada da oferta de educação infantil pelo estado com o início da implantação do FUNDEF, é interessante observar os comentários de um jurista sobre essa parte da legislação educacional brasileira:

> A educação infantil, seja em creches, seja em pré-escolas, é atribuição prioritária do Município, juntamente com o ensino fundamental, o que não retira dos Estados reserva de competência para manter os cursos de educação infantil que já possuía ao tempo da Lei 9394/96, tampouco deva ele deixar de prestá-lo quando possível dentro de seu sistema de ensino.
>
> Não deve o administrador público mirar-se no exemplo do Estado de São Paulo que em poucos anos extinguiu mais de 60.000 vagas em pré-escola sob a alegação de que a competência para prestar o ensino infantil era privativa do Município. Trata-se de falácia da pior categoria. Insista-se que o sistema preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases é o da cooperação e integração das ações, não o exclusivismo prestativista. (LOPES, 1999, p. 166)

---

[17] Censo Escolar 2004
[18] Situação da Infância Brasileira 2006 - UNICEF / Dados 2004

O Maranhão segue uma tendência nacional, pois vários outros estados também municipalizaram a educação infantil. Segundo Arelaro:

> Para, 1994, último ano de Governo, Resolução do Secretário que estabelece os critérios de acomodação da demanda escolar, expressa a proibição das escolas estaduais instalarem ou ampliarem classes de pré-escola, uma vez que se considerava que o ciclo de municipalização desse nível de ensino havia se completado.
> Olhando os números, constata-se uma curva crescente no atendimento municipal, pois de 356.225 atendimentos na pré-escola, em 1985, atinge-se 734.107 em 1994, sendo que o Estado, nesse mesmo ano, atende somente 1.346 crianças, e em 1985 ainda atendia 82.801. Estava, portanto, na prática, municipalizado o ensino pré-escolar no Estado de São Paulo. (ARELARO, 1999, p.81)

Como já se apreendeu os dados das matrículas em educação infantil no Brasil no mesmo período em que se observa os dados referentes ao estado do Maranhão, as análises a seguir foram baseadas numa tentativa de compreensão das tendências e não exatamente numa comparação, haja vista que as realidades educacionais brasileiras são diversas e complexas. Verifica-se, então, a matrícula na educação infantil no estado do Maranhão, no período compreendido entre 1996 e 2006, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Matrículas em Educação Infantil no estado do Maranhão (1996-2006)

Ano	Educação Infantil	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1996	237.824	-	100%
1997	253.276	+15.452	+6,5%
1998	240.994	-12.282	-4,8%
1999	223.404	-17.590	-7,3%
2000	231.550	+8.146	+3,6%
2001	267.115	+35.565	+15,4%
2002	279.025	+11.910	+4,5%
2003	303.762	+24.737	+8,9%
2004	323.792	+20.030	+6,6%
2005	358.296	+34.504	+10,7%
2006	361.973	+3.677	+1%

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

De acordo com a apresentação dos dados das matrículas na educação infantil brasileira foi constatado que em 1998 houve uma queda de 3,2% na educação infantil em relação a 1997, devido a instituição do FUNFEF no país. O Maranhão seguiu a tendência, apresentando um percentual um pouco mais elevado na queda, 4,8%. Em 1999, o Brasil aumentou em 12,8% as matrículas nessa etapa de ensino em relação a 1998 e o Maranhão continuou apresentando uma queda ainda maior, 7,3%. Tendo como parâmetro o ano de 2005, em 2006 o aumento foi o menor registrado no período de 1996-2006, pois as matrículas aumentaram em apenas 1%, sendo que no Brasil a queda foi de 2,6% no mesmo ano.

Nas tabelas a seguir verifica-se o atendimento em creche e pré-escola no Estado:

Tabela 7 - Matrículas em Creche no Estado do Maranhão (1997-2006)

Ano	Creche	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1997	5.840	-	100%
1998	8.176	+2.336	+40%
1999	17.374	+9.198	+112,5%
2000	20.010	+2.636	+15,2%
2001	26.890	+6.880	+34,4%
2002	32.134	+5.244	+19,5%
2003	35.676	+3.542	+11%
2004	38.445	+2.769	+7,8%
2005	45.030	+6.585	+17,1%
2006	45.626	+596	+1,3

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

No Brasil, em 1999, a matrícula nas creches imprimiu seu maior crescimento em relação ao ano anterior, 117,9%, o que também aconteceu no Maranhão, que registrou um aumento de 112,5%, devido a incorporação das matrículas aos sistemas educacionais determinada pelo artigo 89 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Sete anos depois, em 2006, o aumento não foi tão

expressivo em relação a 2005, 0,9%, da mesma forma no Estado do Maranhão esse aumento foi de apenas 1,3%.

Tabela 8 - Matrículas em Pré-Escola no Estado do Maranhão (1996-2006)

Ano	Pré-Escola	Diferença Ano a Ano	Variação Ano a Ano (%)
1996	237.824	-	100%
1997	247.436	+9.612	+4%
1998	224.642	-22.794	-9,2%
1999	206.030	-18.612	-8,3%
2000	211.540	+5.510	+2,7%
2001	240.225	+28.685	+13,6%
2002	246.891	+6.666	+2,8%
2003	268.086	+21.195	+8,6%
2004	285.347	+17.261	+6,4%
2005	313.266	+27.919	9,8%
2006	316.347	+3.081	+0,9%

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

As matrículas na pré-escola no Maranhão caíram 9,2% no ano de 1998 em relação a 1997 enquanto no Brasil a queda foi de 4,2%. Em 1999 houve uma queda de 8,3% no Maranhão e no país o aumento foi de 3,9%, tomando como parâmetro o ano de 1998. Isso significa que os anos iniciais de implantação do FUNDEF foram mais prejudiciais a educação infantil desse Estado, proporcionalmente, do que no Brasil.

Sobre a educação no Maranhão é importante destacar o surgimento das escolas comunitárias que atendem crianças tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil na década de 1950. Melo (1999) realizou uma pesquisa sobre essas escolas em São Luís e associou o surgimento delas ao processo de urbanização da cidade, no qual as ocupações de terrenos nos bairros periféricos fizeram com que a iniciativa popular agisse em função da ausência das políticas públicas naquelas localidades.

Em 2006 foi aprovada a Lei Estadual nº 8.447 em 21 de agosto que "autoriza o Poder Executivo a estabelecer parcerias com Escolas Comunitárias" (Lei nº 8.447/06) (VER ANEXO A). Mais uma vez, ao invés de atender diretamente as demandas dos cidadãos conforme determina o Estado Democrático de Direito, o Governo do Estado do Maranhão editou norma que o autoriza "terceirizar" a educação do Estado. Este é um dos temas que diz respeito também a educação infantil, portanto, está incluso na pauta de discussão do Fórum Estadual de Educação Infantil.

2.4. O Fórum Estadual de Educação Infantil do Maranhão

No Maranhão o Fórum Estadual de Educação Infantil teve início em 1998 quando a Professora Benedita Noronha participava de um Encontro Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação e nessa ocasião, foi motivada por representantes do MIEIB a compor um grupo em São Luís.

Pode-se perceber que no momento da criação do Fórum, as pessoas que fizeram parte da composição inicial também tinham vínculos com o núcleo da OMEP em São Luís, criando uma estreita relação entre as atribuições do Fórum e da OMEP, que perdura até os dias atuais.

Durante os 10 anos de existência, o Fórum teve períodos que oscilaram entre maior ou menor atividade sistemática. Desde 2004 sua atuação tornou-se mais permanente, possibilitando a criação do grupo virtual, com o objetivo de facilitar a comunicação e a troca de idéias entre os membros. Essa interlocução também cresceu entre o Fórum e a articulação nacional dos Fóruns Estaduais, MIEIB, levando alguns representantes a participarem das reuniões nacionais do MIEIB anualmente.

Um Comitê Diretivo de três pessoas e uma Secretária Executiva são os responsáveis pela organização e condução dos encaminhamentos. A gestão de 2004-2006 contou com a presença no Comitê Executivo de Roberto Mauro Gurgel Rocha (OMEP), Rosa Constância Abreu (SEMED) e Marileide Rocha Sousa (FEDECMA), e como Secretária Executiva, Fabiana Oliveira Canavieira (SEMED). Para 2007-2009 o Comitê Executivo é formado por Roberto Mauro Gurgel Rocha (OMEP), Fabiana Oliveira Canavieira (SEMED) e Suzana Lopes (SEDUC), e a Secretária Executiva Williana Caldas, ex-diretora e Coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do município de Coelho Neto - MA.

Dentre as principais ações do FEIMA podem ser destacadas as Carta-Compromisso elaboradas por representantes do Fórum nos dois últimos processos eleitorais, para levarem as propostas do grupo para a educação infantil no estado e no município, solicitando que os candidatos assinassem o referido documento. O atual prefeito de São Luís, Tadeu Palácio e o governador, Jackson Lago, assinaram as Cartas, comprometendo-se com a melhoria da educação infantil.

No momento anterior ao final da vigência do FUNDEF e discussão da proposta do FUNDEB, houve uma mobilização nacional em virtude da ameaça da não garantia de financiamento público para as creches. O movimento "Fundeb pra Valer" liderado pela Campanha Nacional do Direito à Educação trazia o lema "Direito à Educação começa no berço e é pra toda vida", propondo diversas formas de participação em defesa da inclusão das creches no FUNDEB.

A adesão do Fórum ao movimento por um "Fundeb pra Valer!" suscitou a realização de algumas Sessões Especiais na Assembléia Legislativa, conversas com os parlamentares federais, dentre os quais Gastão Vieira (PMDB/MA), Domingos Dutra (PT/MA), e Flávio Dino de Castro e Costa (PCdoB/MA), e solicitação de apoio de deputados estaduais, como Helena Barros Heluy (PT/MA).

Em 2006 o Fórum estreitou ainda mais as relações com o Ministério Público, contando com a participação efetiva de um representante desse órgão público em suas reuniões. Além disso, teve a oportunidade histórica de enviar sugestões para contribuir com o Planejamento Estratégico do MP (2008-2011), por meio de um documento expedido ao Procurador Geral de Justiça do Estado do Maranhão (VER ANEXO G).

Assim como no início, muitas pessoas vinculadas a OMEP continuam na coordenação e articulação do Fórum e por esse motivo, é bastante significativo o espaço destinado nas reuniões para divulgar e tratar de questões exclusivas da referida organização, causando em certa medida uma perda para o coletivo e para os objetivos do movimento. Exemplos concretos dessa confluência são o fato do Presidente do Fórum Estadual de Educação Infantil ocupar também o cargo de Vice-Presidente da Região Nordeste na Diretoria da OMEP/Brasil e as articulações realizadas para reuniões e encaminhamentos do Fórum nos municípios do interior do Estado serem majoritariamente feitas pelos núcleos da OMEP nesses locais.

Também os Movimentos Sociais estão sujeitos às influências políticas locais, o que pode ser percebido na condução e na realização das ações do Fórum.

Contudo e apesar das dificuldades, é possível perceber que o Fórum tem se revelado um espaço aglutinador de representantes de diversas instituições públicas e privadas para a discussão de temas relacionados à educação da infância e o planejamento de ações nessa área.

Como acontece em outras localidades, a exemplo do Fórum Paulista de Educação Infantil, que possui a Associação dos Amigos do Fórum Paulista de Educação Infantil como organização que serve de apoio ao Fórum, devido ao mesmo não se configurar como uma organização jurídica legalmente constituída, o Fórum maranhense não possui personalidade jurídica, e quando precisa realizar ações que exijam providências que perpassem pela necessidade de resolver questões de ordem burocrática e que demandem recursos financeiros, recorre às próprias instituições que compõem esse espaço, tais como SEMED, SEDUC, OMEP e outras.

Percebe-se que o Maranhão, apesar de suas Administrações Públicas aqui relatadas, constitui terreno fértil para ativistas que se mobilizam para reivindicar direitos e aos poucos conquistam importantes espaços na comunidade local em articulação intersetorial.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS-MA

3.1. Caracterização do Município de São Luís

São Luís, capital do Estado, completou oficialmente 396 anos em 8 de setembro de 2008. A cidade foi fundada pelos franceses em 1612 quando Daniel de La Touche aportou na Ilha de Upaon-Açu, assim denominada pelos índios tupinambás, habitantes do local, instituindo a França Equinocial.

O município ocupa uma área de 828 km² e possui um clima tropical, quente e úmido. A temperatura mínima na maior parte do ano fica entre 20 e 25 graus e a máxima geralmente fica acima de 30 graus. Possui duas estações distintas: a estação de verão, de julho a dezembro e a estação chuvosa, de janeiro a junho, em que a média pluviométrica é de 2.325mm.

No início da colonização, o litoral norte do Brasil pelo qual passava a linha divisória entre as possessões de Portugal e Espanha, fixada no Tratado de Tordesilhas de 1494, era uma “terra de ninguém”. Após a frustrada iniciativa das Capitanias Hereditárias em 1534, os portugueses intensificaram a ocupação da costa leste do Brasil, mas a costa norte continua sujeita a freqüentes incursões, especialmente de franceses, que em 1612 chegaram a fundar uma colônia, sediada em uma ilha litorânea bem ao sul da foz do rio Amazonas, sobre a linha do Equador. Ali, num platô elevado, verdadeiro baluarte junto à costa, instalaram o Forte de São Luís, em homenagem ao jovem Rei Luiz XIII. (LIMA, 2006)

Originalmente São Luís era uma ilha habitada apenas pelos índios tupinambás, que viviam em 27 aldeias, da caça, da pesca e do cultivo de alguns produtos agrícolas, como a batata e a mandioca e a chamavam de “Upaon-Açu”, ou “Ilha Grande”, na língua portuguesa. Era visitada, vez por outra, por piratas e aventureiros da Espanha, França, Holanda e Portugal, que traziam para os índios presentes como facas, enxadas e machados e levavam em troca alguns tipos de pedras, madeiras, peles e animais. Lima (2007) conta que mais de 100 anos depois da “descoberta do Brasil”, chegaram à ilha 500 franceses, em três navios, comandados por Daniel de la Touche, senhor de La Ravardière e por François de Rasilly. Com a ajuda dos índios, de quem se tornaram amigos, os franceses construíram um forte a que deram o nome de São Luís, em homenagem ao rei-menino Luís XIII, até que, no dia 8 de setembro de 1612, em nome do rei da França, eles declararam fundada a França

Equinocial, tendo permanecido três anos, até que foram expulsos pelas tropas de Jerônimo de Albuquerque, enviado por Portugal, de Pernambuco para o Maranhão, que os venceu na Batalha de Guaxenduba em 19 de novembro de 1614.

Após reconquistar a Ilha de São Luís, em 1615, a Coroa Portuguesa funda na região duas povoações: uma, no lugar do Forte de São Luís e outra, num dos braços do Rio Amazonas – Belém do Grão Pará, já em 1616. Prevenindo uma temida expansão castelhana a partir do Peru é criado, em 1626, o Estado do Maranhão, independente do Estado do Brasil, recriado em 1654 como Estado do Maranhão e Grão-Pará, com sede em São Luís. Devido às correntes do Golfo, é mais fácil comunicar-se com a metrópole que com Salvador, sede do Governo Geral naquele momento histórico. (LIMA, 2007)

Cresce o cultivo do algodão e a extração da castanha e do babaçu, cujo comércio torna-se, em 1680, monopólio da Coroa, sendo reforçado pelo Marquês de Pombal, em 1755, com a criação da Província do Maranhão e Grão-Pará e a Companhia de Comércio, sediada em Belém. O governador será seu irmão, Mendonça Furtado, incumbindo-se seu sobrinho, Mello Povoas, do governo do Maranhão.

Com a independência dos Estados Unidos cresce a exportação de algodão para a Inglaterra, mas tal período de riqueza se encerra com o fim da Guerra da Secessão, em 1864 e a libertação dos escravos no Brasil, em 1888. São Luís chega ao Século XIX como a quarta maior cidade do Brasil, depois do Rio de Janeiro, Salvador e Recife, importante centro fabril têxtil e o terceiro em população negra. (LIMA, 2006)

Note-se que, não por acaso, justamente Rio de Janeiro, Salvador e São Luís, tornaram-se os principais polos de comércio de escravos, no caso do Maranhão para o trabalho do cultivo e da colheita do algodão.

São Luís conheceu, por essa época, a opulência e o luxo de suas classes mais abastadas, assim como Manaus durante o ciclo econômico da borracha. Os jovens filhos das famílias mais ricas eram enviados para estudar em Portugal e na França. Muitos eram os graduados por Coimbra e o francês era falado corriqueiramente, como segunda língua, nos salões da nobreza local. Produtos europeus eram consumidos com regularidade pelas classes mais aquinhoadas. Saraus literários e peças teatrais eram produtos culturais largamente apreciados e utilizados.

Na São Luís de hoje e na cidade de Alcântara, que fica próxima a São Luís, ainda podem ser encontradas edificações em ruínas, dessa época de fausto econômico. Aliás, a cidade de Alcântara deve seu nome a D. Pedro de Alcântara, Imperador do Brasil, que, dada a importância e o peso econômico de São Luís, anunciou sua intenção

de visitar a capital maranhense, fato que somente não se concretizou pelo desentendimento gerado entre os barões da época sobre quem mereceria as honras de hospedar D. Pedro e a família real, já que mais de um solar veio a ser erigido especificamente com essa finalidade.

Do período de prosperidade persistem a tradição literária e a correção no falar o português, cuja origem é atribuída às gerações de jovens formados em Coimbra. Entre seus expoentes literários estão o poeta Gonçalves Dias, o romancista Aluísio Azevedo e o teatrólogo Arthur Azevedo.

Das tradições de origem africana sobressaem a Cafua das Mercês, hoje Museu do Negro e a Casa de Mina, guardiã de ancestrais práticas religiosas. São Luís também é rica em manifestações culturais de cunho popular, caracterizadas pela fusão de costumes medievais portugueses com tradições africanas e indígenas, e cultivadas com o crescente interesse pela população, especialmente o bumba-meu-boi, na quadra junina. Da produção artesanal são especialmente conhecidos os modelos navais reduzidos, originados dos ex-votos de pescadores. (LIMA, 2007)

3.1.1. Consolidação da Cidade

São Luís consolida-se com a construção de uma sede fortificada para o governo no sítio do antigo forte francês, tendo ao pé o Cais da Sagração. Esse percurso, entre o Palácio e a Igreja dos Jesuítas, conforma o eixo cívico-religioso da cidade.

A largura constante das ruas, a localização das praças, dos largos e das escadarias de ligação entre os vários níveis, conferem a São Luís o caráter de urbanidade de uma verdadeira capital. Suas edificações são alinhadas nas testadas dos lotes, de forma contínua, definindo as ruas e as praças, cuja monotonia é quebrada por pequenas variações no traçado.

São Luís foi elevada a Vila em 1620, coincidindo com a chegada de imigrantes açorianos, incumbidos de aclimatar à região culturas de exportação, como o algodão e o açúcar. O crescimento da economia aliado à posição estratégica do porto, o melhor da costa norte, despertou a cobiça dos holandeses que, após a conquista de Pernambuco, financiados pela Companhia das Índias Ocidentais, invadem São Luís em 1641, sendo expulsos após três anos, quando deixam para trás uma São Luís arrasada. Em 25 de novembro de 1641, sob o comando de Jan Cornelizon Lichtard, São Luís foi invadida e tomada por dois mil soldados holandeses, que chegaram à ilha em 18 navios

e lá permaneceram durante três anos, até que foram derrotados pelas tropas de Teixeira de Mello, na Batalha do Outeiro da Cruz e expulsos do país em 02 de fevereiro de 1644. (MARTINS, 2005)

Depois disso São Luís atravessou um longo período de economia de subsistência e abandono, que só começou a ser revertido com a criação da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, fundada em 1755 pelo Marquês de Pombal. Essa Companhia, que controlava toda a atividade econômica da região cometia muitos abusos, explorando proprietários e lavradores, e contra eles revoltou-se um senhor de engenho de nome Manuel Beckman, conhecido como Bequimão. Com o apoio da população, o movimento liderado por ele fechou a Companhia, expulsou os padres jesuítas, que eram contra os interesses dos produtores, e assumiu o governo. Traído por um afilhado, preso e enforcado, Bequimão encetou aquela que é conhecida como a Revolta de Bequimão e que é considerada a primeira manifestação popular no Brasil a desafiar o poder colonial.

A Coroa decide, então, financiar várias melhorias urbanas: canalização de esgotos, pavimentação de ruas e calçadas e instalação de fontes. Com a construção do porto no bairro ribeirinho da Praia Grande consolida-se seu caráter cosmopolita de cidade marítima mais ligada às atividades do oceano que às da terra, estreitando ainda mais o contato com a Metrópole. É ali que, em 1780, a Coroa ordena a construção da Praça do Comércio, nos moldes das praças régias em voga na época. Dessa forma, a Praça do Comércio da Lisboa pombalina, construída após o terremoto de 1755, encontra a sua congênere do outro lado do mar, fechando simbolicamente a sua perspectiva, como se São Luís fosse o espelho colonial da capital metropolitana, no dizer de Luiz Phelipe Andrès, no livro “São Luís do Maranhão” (SEC-MA/1998). Ocorre, então, a maciça substituição das antigas edificações, a sofisticação do comércio e a adoção de fachadas de azulejos. (LIMA, 2007)

3.1.2. O Centro Histórico de São Luís

A arquitetura de São Luís histórica prima pela adequação às condições do clima equatorial, aproveitando ao máximo a sombra e a ventilação marítima. Inclui-se aí o emprego, até então inédito, dos azulejos na impermeabilização das fachadas de taipa, o que, devido às suas cores claras, também diminui o calor refletido para o interior das edificações. A variedade de padrões, em sua maioria de origem portuguesa, e o seu

emprego, cobrindo toda a parede, enriquecem sobremaneira a feição da cidade, incentivando esse mesmo emprego em Portugal, que se limitava ao uso ornamental.

O conjunto arquitetônico é composto por sobrados, solares e casas térreas, com plantas em formato de L ou U, extensos telhados cerâmicos e aberturas protegidas por venezianas. Os elegantes sobrados, tão característicos de São Luís, têm até quatro pavimentos, com o térreo ocupado por comércio e serviços e os demais para uso residencial, fachadas com azulejos, balcões corridos e gradis de ferro, com mirante para o controle da chegada das embarcações ao porto. Estes, são colocados sobre o desvão das escadas para a extração do ar quente dos edifícios. Os sobrados suntuosos, chamados solares, recebem acabamento refinado, tendo portadas em pedras de cantaria, frontões neoclássicos triangulares, balcões sinuosos, sacadas em pedra lioz e gradis de ferro com desenhos apurados. São característicos os vestíbulos com escadarias e arranques finamente trabalhados, conduzindo ao andar superior, de uso da família, onde avarandados com venezianas corridas e amplos beirais oferecem proteção contra o sol escaldante e as chuvas torrenciais. O térreo, local de serviço e guarda das carruagens, abre-se para amplos pátios e jardins, fundamentais para a ventilação. (LIMA, 2007)

Quanto às casas térreas, classificam-se em: morada inteira (porta central e duas janelas a cada lado), meia-morada (porta na lateral e duas janelas) e a mais singela, de porta e janela, cuja testada é de três a quatro metros, sem pátios laterais, conjugadas com suas vizinhas, formando corredores.

Dentre as edificações com destaque na paisagem está o Palácio dos Leões, sede do Governo do Estado, que passou por ampliações e reformas, apresentando hoje uma feição neoclássica. Destaca-se, também, a Catedral, antiga Igreja dos Jesuítas, reformada após a expulsão dos padres da Companhia de Jesus. Ao seu lado, a atual residência episcopal, antigo colégio jesuítico, fundado pelo Padre Vieira. O rico retábulo da capela-mór da Catedral, segundo parecer de Lúcio Costa, é um remanescente jesuítico. A antiga Sé, de 1713, foi demolida no Século XIX e localizava-se próximo à atual Catedral.

Dos muitos edifícios e frações urbanas de valor histórico e cultural sobressarem o Convento das Mercês, as igrejas do Rosário e do Desterro, a Casa das Minas, das Fontes e das Pedras, do Ribeirão, o Teatro Arthur Azevedo, a Casa das Tulhas, a Fábrica Cânhamo e os conjuntos de sobrados das ruas do Giz e Portugal e as Praças Gonçalves Dias e João Lisboa com a Igreja e Convento do Carmo.

Características da feição da cidade são as tradicionais embarcações, com suas velas coloridas, ancoradas no porto da Praia Grande, à margem do Rio Bacanga, fruto da engenhosidade dos mestres construtores navais maranhenses, retratados no livro Embarcações do Maranhão.

Capital do Estado do Maranhão, São Luís foi inscrita como Patrimônio Mundial em dezembro de 1997. Seu Centro Histórico é um exemplar excepcional de cidade colonial portuguesa, com traçado preservado e conjunto arquitetônico representativo, adaptada às condições climáticas do Brasil equatorial.

A partir da segunda metade do século XVIII, e mais especificamente no século XIX, o Maranhão importou azulejos de Portugal e outros países da Europa, fazendo com que São Luís seja uma das cidades brasileiras com maior predominância de azulejos antigos provenientes desse período. Foram catalogados 423 imóveis com azulejos antigos no Centro Histórico, o que contribuiu para a composição de um conjunto arquitetônico e urbanístico que levou a UNESCO a declará-la Patrimônio Cultural da Humanidade.

De acordo com os dados mais recentes do IBGE, a cidade abriga pouco mais de 956.000 mil habitantes[19], sendo o município mais populoso e densamente povoado do Maranhão. De 2002 a 2008 teve como prefeito Carlos Tadeu d'Aguiar Silva Palácio (PDT) que ainda como vice-prefeito de Jackson Lago, afastado para candidatar-se ao Governo do Estado, assumiu a Prefeitura do município nos primeiros dois anos, 2002-2004 e em 2004 foi eleito Prefeito da Cidade, no primeiro turno.

É importante lembrar que o PDT foi fundado no Brasil em 1980 e no ano seguinte, em São Luís, tendo como primeiro presidente do diretório estadual, Jackson Lago, atual governador do Maranhão. O PDT praticamente mantém a hegemonia política na Prefeitura da Capital desde as eleições de 1988, pois Jackson Lago foi prefeito por três gestões, nos períodos de: 1989-1992, 1997-2000 e 2001-2002, sucedido por Tadeu Palácio, também do PDT, nos períodos de 2002-2004 e 2005-2008. Os únicos períodos em que candidatos desse partido não estiveram no poder municipal, venceram as eleições apoiados por Jackson Lago, que foram: Conceição Andrade (PSB) na gestão 1993-1996, e atualmente, eleito em 2008, João Castelo (PSDB). Portanto, os representantes do PDT estiveram dezesseis anos à frente da Prefeitura Municipal de São Luís desde a década de 1980, quando da fundação do Partido.

---

[19] Site do IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 12.11.2008

Dessa forma, é possível avaliar que tanto no Governo do Estado do Maranhão quanto na Prefeitura Municipal de São Luís há certa perpetuação do poder, ainda que a “dinastia” Jackson Lago não possa ser comparada a “dinastia Sarney”, utilizando o termo de Gonçalves (2000) em termos de atendimento a população por meio da promoção de políticas sociais.

3.2. A política municipal de educação infantil

A Lei Orgânica do município de São Luís, no Título IV, trata “Da ordem econômica e social” e contém o Capítulo III, “Da educação, da cultura e do desporto”, sendo que a Seção I deste capítulo é específica sobre a educação, nos artigos 135 a 148. Apenas os artigos 140 e 142 apresentam referências explícitas relacionadas ao atendimento à educação infantil municipal (VER ANEXO B). Constata-se a semelhança no texto da referida lei com artigos da Constituição Federal de 1988, tanto no que se refere à redação quanto na organização, pois na Constituição Federal de 1988 os artigos que regem o direito à educação estão no Capítulo III - “Da educação, da cultura e do desporto”, Seção I - “Da Educação”.

Na década em que esse estudo está circunscrito, os representantes governamentais do Brasil, Maranhão e São Luís, foram os Presidentes da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em duas gestões entre 1995-1998 e 1999-2002, e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), de 2003-2006; a Governadora do Estado Roseana Sarney Murad (PFL), também em duas gestões, de 1995-1998 e 1999-2002, e o Governador José Reinaldo Tavares (PFL), no período de 2003-2006; os Prefeitos da Cidade foram Jackson Lago (PDT), em duas gestões, 1997-2000 e 2001-2002, e seu sucessor Tadeu Palácio (PDT), também em duas gestões, 2002-2005 e 2006-2008. Ou seja, com exceção do Governador José Reinaldo Tavares, todos os outros políticos foram sempre reeleitos.

Durante esse período os Dirigentes do órgão responsável pela política municipal de educação foram os Secretários Municipais: Maria Theresa Soares

Pflueger[20], em duas gestões: 1997-2000 e 2001-2002 e Raimundo Moacir Mendes Feitosa[21], nas gestões 2002-2005 e 2006-2008.

Em 1966 a Secretaria Municipal da Educação e da Cultura foi transformada em Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a Lei nº 1.647 de 10 de janeiro de 1966. No ano de 2002, já na gestão Moacir Feitosa, a Lei nº 4.125 de 23 de dezembro de 2002 modificou a estrutura da gestão da Secretaria.

A Lei nº 4.125 de 23 de dezembro de 2002 estabelece a organização da SEMED, cria e distribui os cargos conforme o explicitado no Quadro 1.

[20] Na atualidade Theresa Pflueger faz parte da assessoria do governador Jackson Lago e é presidente da Comissão Maranhense de Erradicação do Analfabetismo.

[21] Moacir Feitosa é economista, professor da Universidade Federal do Maranhão, ocupou o cargo de Secretário Municipal de Urbanismo e Habitação antes de ser Secretário Municipal de Educação. Foi Secretário de Educação por duas gestões na administração municipal do Prefeito Tadeu Palácio (PDT) e voltou ao cargo em 2009 na administração do Prefeito João Castelo (PSDB).

Quadro 1 – Quadro de cargos e número de funcionários da Secretaria Municipal de Educação

Cargo	Nº de funcionários
Secretário	1
Secretário Adjunto de Ensino	1
Secretário Adjunto de Administração e Finanças	1
Superintendente da Área de Informática	1
Superintendente da Área de Apoio ao Educando	1
Superintendente da Área de Bolsa-Escola	1
Superintendente da Área de Convênios e Projetos	1
Superintendente da Área do Ensino Fundamental	1
Superintendente da Área de Educação Infantil	1
Superintendente da Área de Educação Especial	1
Superintendente da Área de Educação de Jovens e Adultos	1
Superintendente da Área de Administração	1
Superintendente da Área de Orçamento e Finanças	1
Chefe de Gabinete	1
Chefe da Assessoria Jurídica	1
Chefe da Assessoria Técnica Pedagógica	1
Chefe da Assessoria Técnica de Engenharia Civil e Arquitetura	1
Coordenador de Informação e Estatística Educacional	1
Coordenador de Recursos Humanos	1
Coordenador de Material e Patrimônio	1
Coordenador de Transportes	1
Coordenador de Manutenção de Prédios e Rede Física Escolar	1
Coordenador de Execução Orçamentária e Financeira	1
Coordenador de Controle Orçamentário, Financeiro e Contábil	1
Coordenador de Desenvolvimento de Sistemas	1
Coordenador de Suporte Técnico	1
Coordenador do Centro de Formação do Educador	1
Coordenador de Acompanhamento e Controle de Licitações	1
Diretor de Núcleo de Ensino	2
Diretor de Unidade de Ensino “A”	32

Diretor de Unidade de Ensino “B”	48
Diretor de Unidade de Educação Infantil “A”	19
Diretor de Unidade de Educação Infantil “A”	43
Assessor Técnico	10
Assistente Técnico	35
Assessor Jurídico	5
Assistente Técnico de Nível Médio	20
Diretor Adjunto de Unidade de Ensino	75
Secretário de Unidade de Ensino	71
Auxiliar	30
Total	**418**

Fonte: Lei Municipal nº 4.125 de 23 de dezembro de 2002.

É importante destacar que a mesma lei que criou a Secretaria Municipal de Educação em 1966 (Lei Municipal nº 1.647/66), criou também o Conselho Municipal de Educação de São Luís integrando-o a estrutura organizacional da Secretaria, entretanto, o CME só deu início as suas atividades após a aprovação de seu Regimento Interno em 1986 e com a aprovação da Resolução nº 241/87 do Conselho Estadual de Educação, que delega atribuições ao Conselho Municipal referentes ao sistema municipal de educação.

Esse Regimento deveria ter sido alterado após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o que gerou a elaboração de uma nova proposta de Regimento em 2004 que ainda não foi aprovada. Como exemplo da necessidade de reformulação do Regimento cita-se as próprias nomenclaturas utilizadas, pois a Câmara responsável pelos assuntos relacionados a educação infantil e ensino fundamental denomina-se ainda “Câmara de Ensino Pré-Escolar e de 1º Grau”.

Constata-se que nesse Conselho há uma centralização de poder, na medida em que desde o seu funcionamento o CME teve apenas quatro ocupantes no cargo de Presidente deste Conselho, sendo que houveram três presidentes no período de 1987 a 1991 e de 1992 até os dias atuais a mesma pessoa ocupa este cargo há quase dezoito anos. Além disso, o Presidente do CME é coincidentemente a mesma pessoa que substitui o Secretário Estadual de Educação quando da sua ausência na Presidência do Conselho Estadual de Educação.

Conforme o Artigo 2º do Regimento Interno "Os conselheiros serão nomeados para mandatos de 4 (quatro) ou 2 (dois) anos, sendo permitida a recondução", todavia, não foi estipulada a quantidade de vezes que o conselheiro pode ser reconduzido.

O CME é composto por 7 conselheiros titulares e 2 suplentes, sendo que 2 titulares e 1 suplente devem ser da Secretaria Municipal de Educação, 2 titulares e 1 suplente do Sindicato dos Professores, 1 titular da Câmara de Vereadores e 2 titulares da Sociedade Civil.

Dessa forma, é possível perceber o esvaziamento do Conselho Municipal de Educação como um espaço democrático em que deveriam ser propostas e fiscalizadas ações na área de educação no município de São Luís, visando à garantia do direito à educação.

Para conferir como estavam distribuídos os alunos da rede municipal, segue a Tabela 9.

Tabela 9 – Matrícula na Educação Básica em São Luís por etapa e modalidade de ensino

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Educação Especial
1999	10.097	64.694	4.625	71
2000	11.072	63.525	4.541	143
2001	12.196	61.696	4.497	65
2002	13.527	64.767	7.442	200
2003	10.101	67.487	10.741	280
2004	10.778	72.584	11.340	387
2005	11.124	74.219	10.495	426
2006	14.814	72.777	12.199	387

Fonte: Censo Escolar / Sinopses Estatísticas

Verifica-se que houve um aumento das matrículas na educação infantil em 2001 e 2002, de 9,9% e 11,6%, respectivamente, entretanto, em 2003 houve uma queda de 25,4%. O decréscimo pode ser explicado devido ao ano de 2003 ter sido marcado por uma maior inserção dos alunos de 6 anos no ensino fundamental. Em 2004 registrou-se

um aumento de 6,5% e em 2005, o aumento foi de 11,7%, ano em que as crianças de 3 anos começaram a ser atendidas na educação infantil da rede municipal.

Observa-se que o Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar do INEP/MEC no período de 1997/2008 apresenta os dados por etapa e modalidades de ensino e somente a partir de 1999 as creches aparecem relacionadas, portanto, o comentário de Melo (1999) contribui para apreender a realidade do pré-escolar naquele momento histórico. Nas palavras da autora:

> A educação pré-escolar em São Luís, como em grande parte dos municípios brasileiros, esteve durante várias décadas bastante esquecida. Em 1998 concentrou um total de 9.691 crianças, correspondendo a 20,9% da totalidade de 46.314 alunos matriculados. A maior contribuição para esse nível educacional é a da rede particular, que atende 30.184 alunos – cerca de 65,1%. (MELO, 1999, p. 122).

Para gerir a política pública de educação municipal a SEMED conta com o seguinte quadro de pessoal efetivo:

Quadro 2 – Quadro de pessoal efetivo da Secretaria Municipal de Educação (2006)

Nº	Cargos	Total
1	Agente Administrativo	1200
2	Artífice de Obras e Serviços Públicos	06
3	Auxiliar de Serviços Gerais	278
4	Condutor de Lancha	25
5	Motorista de veículos leves	12
6	Secretário escolar	250
7	Técnico municipal de nível médio	330
8	Técnico municipal de nível superior	502
9	Vigia	946
10	Professor grupo magistério	7000
11	Técnico do grupo magistério	1600

Fonte: Lei Municipal nº 4.615 de 19 de junho de 2006.

No início do ano de 2002 houve um concurso público para professores e coordenadores pedagógicos na SEMED, no qual foram chamados 4.141 profissionais na

área da educação, distribuídos para a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, a educação especial e demais programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação. Neste concurso 106 coordenadores pedagógicos integraram-se a educação infantil municipal.

Nesse período houve uma mudança significativa no quadro de formação dos professores da educação infantil no município, pois mesmo tendo como pré-requisito a base mínima de formação em magistério para aprovação no concurso, é notório que muitos professores com nível superior vêm ocupando este lugar. Também acontece que devido à possibilidade de atuação de profissionais que não tem cursos com uma formação específica para atuar na educação infantil, professores com formação em outras áreas estão na rede municipal. Conforme registros da Superintendência de Educação Infantil nessa etapa da educação básica estão professores formados em Matemática, Letras, Psicologia, Geografia, História, Enfermagem, Química, Turismo e Assistência Social.

Na rede municipal de ensino de São Luís o processo de escolha de diretores ou gestores de escolas não acontece de forma democrática, pois as pessoas costumavam ser indicadas para o cargo por “padrinhos políticos”, muitas vezes ocupando esse lugar sem nenhuma formação adequada ou liderança para o exercício de suas atividades até o início da gestão Moacir Feitosa. Houveram algumas mudanças, que apenas transferiram o poder da indicação para os Superintendentes de Ensino, com a concordância do Secretário. Conforme Prazeres (2007):

> Vale o registro de que nas escolas públicas municipais de São Luís os (as) gestores(as) das escolas não são eleitos ou indicados mediante outros processos mais democráticos. São indicados(as) pelos(as) gestores(as) das políticas da SEMED, sem consulta à comunidade escolar e sem estabilidade ou garantia de continuidade no cargo, por ocasião de mudanças das autoridades centrais. (PRAZERES, 2007, p. 99)

Foi realizado em pela Superintendência de Educação Infantil um levantamento da formação dos diretores das escolas de educação infantil no ano de 2005. Nesse ano havia 71 diretores na educação infantil, dos quais 28 possuíam formação em nível médio, 39 em nível superior e, 04 cursando nível superior.

Na gestão do Secretário Municipal de Educação Moacir Feitosa, e da Secretária Adjunta de ensino Ingrid Gastal Grill, nos anos de 2002 a 2008 foi contratada

uma empresa paulista de consultoria na área de educação, a Abaporu[22], que possui entre os seus integrantes, profissionais que já atuaram em outros momentos no Ministério da Educação, tendo como gerente Walter Takemoto, e como coordenadoras pedagógicas Rosana A. Dutoit, Rosaura A. Soligo e Teca Soub.

Esses consultores deram suporte ao planejamento das diretrizes instituídas no recém criado Programa "São Luís te quero lendo e escrevendo". Esse Programa foi criado em 2002, tendo como base os quatro eixos nos quais se distribuíam as ações na SEMED: Formação Continuada dos Profissionais da Educação, Gestão Institucional, Rede Social Educativa e Avaliação. Dessa forma, todas as etapas e modalidades de ensino deveriam planejar suas ações de acordo com o referido Programa.

Uma das principais realizações desse Programa aconteceu durante os três primeiros anos, de 2002 a 2004, a Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos da rede municipal. Essa formação era realizada por nível de ensino e por turno, sendo que os coordenadores saíam três dias da escola, mensalmente, para as reuniões de formação realizadas pelos profissionais da empresa Abaporu.

Dentre os problemas apresentados por essa formação pode ser constatada a não participação dos professores nesse momento. O coordenador pedagógico deveria participar dos encontros no Centro de Formação do Educador da SEMED[23] e ao retornar à escola, realizar a formação com os professores.

Entretanto, sabe-se que a atuação do professor é de fundamental importância para o êxito de qualquer programa educativo. Não é suficiente o investimento em tecnologia e em currículos avançados e bem intencionados, se os profissionais responsáveis pela sua implementação não possuírem a necessária competência para realizar a mediação entre esses recursos e os educandos. Por esse motivo é complicado que os professores tivessem sido excluídos da formação realizada pela consultoria, pois são esses os profissionais que estão nas salas de aula com as crianças.

A primazia da forma sobre o conteúdo, da prática sobre a teoria, a dissociação da teoria e prática, como se a teoria não fosse reflexão sobre a prática,

---

[22]Abaporu Assessoria e Projetos em Educação é uma empresa de consultoria fundada em 2001 que trabalha com assessoria e formação de profissionais.

[23] Na ocasião a Secretaria Municipal de Educação possuía esse espaço, o Centro de Formação do Educador, no qual foram realizadas as formações pela Abaporu. Desde 2007 existe também o Centro de Formação do Educador II, local em que acontece agora as formações com a equipe da SEMED. Os Centros de Formação I e II, assim como os dois espaços que abrigam a Secretaria Municipal de Educação estão localizados no centro de São Luís, em casarões antigos tombados pelo Patrimônio Histórico. Dessa forma, não é possível afirmar que esses seriam os locais mais apropriados para a realização desses trabalhos, sendo que esses espaços não foram planejados para cumprir tais funções.

foram extremamente valorizados pela consultoria, em detrimento de uma fundamentação teórica mais consistente, que pudesse dar conta das lacunas deixadas pela formação inicial e ou complementá-las. A idéia era explorar as atividades que poderiam ser feitas com as crianças partindo de Seqüências Didáticas apresentadas, assim como exercitar a elaboração de Projetos Didáticos na educação infantil.

Com a prioridade dada à leitura e a escrita na formação continuada, fundamentais, porém não únicas, as demais áreas do conhecimento não foram abordadas nesses encontros, o que gerou inúmeras ponderações dos profissionais da rede municipal sobre a importância e a necessidade da ampliação do foco da formação continuada. A própria configuração do "Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo" que foi construído para nortear as diretrizes da política educacional na gestão do Secretário Municipal de Educação Moacir Feitosa afirma a leitura e a escrita como prioridades da Secretaria.

No ano de 2006 foi constituída uma equipe de formadores composta por coordenadores pedagógicos da própria SEMED, nos termos da Portaria nº 27/06 de 22 de fevereiro de 2006, contudo, a proposta de formação ainda acontece praticamente nos mesmos moldes criados pela Abaporu. Um dos coordenadores pedagógicos apresenta ao grupo uma Sequência Didática desenvolvida por um professor com os alunos, e essa sequência é discutida entre os coordenadores pedagógicos, partindo do princípio de que todos os presentes podem contribuir com sugestões para a elaboração de uma devolutiva dessa Sequência. Cada grupo é coordenado por duas formadoras que tem a função de mediar os encontros de formação.

É fato que há liberdade de incluir outras áreas de conhecimento, para além da linguagem oral e escrita, de redimensionar as pautas de formação de acordo com as discussões que acontecem nesses momentos, contudo, são necessários maiores avanços no sentido de contribuir para a construção de uma concepção global e integrada de formação de educadores infantis que atenda às necessidades das crianças nessa faixa etária. No "Plano de Trabalho da Formação Continuada de Coordenadores(as) Pedagógicos(as)" encontra-se o objetivo geral da formação, que ilustra o fato da concepção de formação não ter mudado tanto assim:

> Objetivo Geral: Promover a ampliação dos ***conhecimentos didáticos*** dos Coordenadores(as) Pedagógicos(as) quanto as necessidades e possibilidades de sua intervenção junto aos professores, na gestão de sala de aula. (Plano de Trabalho da Formação Continuada de Coordenadores(as) Pedagógicos(as), 2008, p. 2) (grifos nossos)

A formação continuada que vem sendo realizada na SEMED desde a chegada da Abaporu na rede municipal de ensino de São Luís despertou o interesse de pesquisadores dispostos a investigar e sistematizar trabalhos nessa área, como podemos observar nas Dissertações de Mestrado de Paixão (2005), Prazeres (2007) e Branco (2007).

No estudo de Prazeres (2007) constata-se as fragilidades da formação continuada no bojo do "Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo", articuladas às críticas ao modelo de gestão implementado pela SEMED em conjunto com a Abaporu, apresentando uma questão central nessa seara: "parceria e (ou) privatização(?)" (PRAZERES, 2007, p. 89). Sobre a formação:

> O que se questiona é a perda de visão de totalidade do trabalho docente no modelo de formação continuada adotado pelo PSLTQLE, o que pode contribuir para que os(as) professores(as) nos processos formativos, restrinjam suas reflexões a particularidades, às manifestações aparentes do fenômeno educativo, sem atingir sua essência, seu movimento. (PRAZERES, 2007, p. 222)

Melo (2008) também faz uma crítica muito séria e contundente ao conteúdo da formação continuada implementada pela Abaporu, no que se refere à educação especial da rede municipal, quando aponta que a equipe desconsiderou por completo qualquer menção aos temas relacionados a essa área.

> Convém dizer que, no início da implantação do Programa (2002), por ocasião dos primeiros encontros, a pauta intitulada "cardápio" continha proposta de atividades pedagógicas que pretendiam contemplar conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, direcionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a referida pauta sequer sugeria qualquer referência pedagógica aos(às) alunos(as) da Educação Especial, matriculados em tais níveis e modalidades de ensino. Esse esquecimento, também, se fez notar, no contexto efetivo da formação. Após esse episódio, a equipe da Educação Especial procurou a Coordenação do Programa, em nível de SEMED e consultoria, solicitando que a formação continuada pudesse contemplar as demandas dos(as) professores(as) da rede, na mediação da aprendizagem com qualquer aluno(a), sem exceção. (MELO, 2008, p. 67)

Para piorar a situação, não satisfeitos em ignorar a importância da educação especial na formação, e apesar da solicitação dos profissionais da Superintendência da Área de Educação Especial da SEMED, não foram percebidos maiores esforços para atender o solicitado, conforme o relato a seguir:

> Após esse posicionamento da equipe da Educação Especial, em relação ao eixo *formação*, a consultoria, ao invés de compor sua equipe com profissionais que pudessem articular conhecimentos para o atendimento escolar do (a) aluno(a) com deficiência com os demais, contemplando junto aos coordenadores pedagógicos as demandas de qualquer aluno(a), sem distinção, numa atitude contraditoriamente descomprometida, ofereceu o espaço de formação para a equipe técnica, a fim de que se sentisse atendida em sua solicitação. Deste momento, os coordenadores pedagógicos da ABAPORU apenas demonstraram interesse em verificar a pauta de formação construída pelo grupo "especial". Mais uma vez os(as) alunos(as) com deficiência sofrem a exclusão de seus direitos. (MELO, 2008, p. 68) (grifos do autor)

Para além da formação continuada, outras ações foram realizadas pela SEMED em conjunto com a Abaporu, assim como a elaboração de uma série de documentos e publicações, tais como a construção da Proposta Curricular da rede municipal.

A orientação SEMED/Abaporu foi ter como subsídio principal para a elaboração das Propostas Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), e outros documentos publicados pelo MEC na área de currículo.

Embora tenham sido amplamente divulgadas as críticas dos pesquisadores da área de educação infantil sobre os Referenciais Curriculares[24], este material foi recomendado, tanto pela SEMED como pela Abaporu, relegando a segundo plano indicações para consulta ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dessa forma, concordamos com Aquino e Vasconcellos (2005):

> A ampla divulgação do RECNEI, sem se fazer menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, constitui-se numa prática que não acata as determinações postas pela LDB. Além disso, embora seja um documento não obrigatório, ao apresentar uma estrutura curricular muito definida, a tendência dos sistemas de educação infantil é a de seguir as orientações à risca, permitindo-se pouca flexibilidade ou pluralidade na formulação dos currículos locais. (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005, p. 106).

Em dezembro de 2005 por meio da Resolução 17/05, o Conselho Municipal de Educação aprova a Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental Regular para nove anos, com inclusão a partir dos seis anos, e em janeiro de 2006, o Ofício Circular

---

[24] Cf. Faria e Palhares (2000) e Cerisara (2002).

01/2006 do gabinete da SEMED, traz uma apresentação do Secretário Municipal de Educação, encaminhando o documento para todas as escolas da rede.

Houve um entendimento nesse período de que a proposta de ampliação do ensino fundamental deveria vir acompanhada da mudança do regime de seriação para ciclos, sendo assim, em 2006 foram implementados os ciclos na rede municipal, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 - Organização escolar em ciclos da rede municipal de educação de São Luís (2006)

Ciclo	Etapa	Ano	Avaliação
1º Ciclo	I, II, e III etapas	1º, 2º, e 3º ano	Progressão direta da I para a II etapa Retenção ou promoção na III etapa
2º Ciclo	I e II etapas	4º e 5º ano	Progressão direta da I para a II etapa Retenção ou promoção na II etapa
3º Ciclo	I e II etapas	6º e 7º ano	Retenção ou promoção na I e II etapas
4º Ciclo	I e II etapas	8º e 9º ano	Retenção ou promoção na I e II etapas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Observa-se que na constituição dos ciclos o 1º ciclo é de três anos e o 2º, 3º e 4º ciclos são compostos por dois anos cada. No 3º e 4º ciclos a avaliação ainda continua sendo realizada da forma como era na seriação, entretanto, a SEMED progressivamente pretende modificar esse aspecto, para que a retenção ou promoção aconteça apenas ao final de cada ciclo.

O Regimento Escolar Único da rede pública municipal de educação de São Luís foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em agosto de 2005, através da Resolução 11/05. Na equipe de sistematização do Regimento estavam diretores, coordenadores, assessores e uma consultora da Abaporu.

Três publicações foram realizadas pela SEMED nos anos de 2003 e 2004, distribuídas aos profissionais da rede municipal de educação: “Cartas” (2003), “Caderno do Professor” (2003) e “Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” (2004). Os profissionais da consultoria externa da empresa Abaporu elaboraram conjuntamente com a equipe da SEMED os referidos documentos.

Todas essas publicações e em especial, como o próprio título representa muito bem o conteúdo, “Cartas” (2003), trazem cartas da equipe da Abaporu para os profissionais da educação da rede municipal, mais especificamente, para os coordenadores pedagógicos, e vice-versa. A escrita dessas cartas foi bastante incentivada e cobrada pela consultoria como um meio para que as pessoas pudessem exercitar mais a escrita. Os coordenadores pedagógicos que gostaram da idéia e chegaram até a escrever cartas emocionadas e emocionantes, mas realmente impressiona a forma como alguns se expressaram nessas ocasiões, com depoimentos que fazem o leitor crer que antes da Abaporu nada existia. Para ilustrar essa afirmação, transcrevo um trecho de uma das cartas contidas nesse material:

Acredito que vocês concordarão comigo, a partir do momento em que digo “os encontros de formação foram uma luz na heterogeneidade de nossas ações, que muito contribuíram para o enriquecimento de nossa prática pedagógica, outrora, carente de informações, de novos significados”. Novas atitudes caracterizam nossa função na escola, uma vez que uma nova identidade foi construída, delineada sob nova postura profissional, proporcionando, conseqüentemente, a construção de novas competências. (Cartas, 2003, p. 143)

Ou seja, para alguns profissionais da educação da rede municipal a Abaporu teve um papel interessante no processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede municipal, afinal achavam que estavam aprendendo o “como fazer” na escola. Outros tiveram o senso crítico para perceber que a contratação da Abaporu não foi discutida pelo conjunto desses profissionais e sim imposta pelos gestores da política municipal e que suas contribuições deixaram a desejar em termos de orientação pedagógica.

Foi criado um importante espaço para a discussão sobre as questões educacionais da rede municipal, os Fóruns Municipais de Educação de São Luís. Em 2003 aconteceu o I Fórum Municipal de Educação, abrindo caminho para a continuidade desses eventos nos anos seguintes.

O II Fórum Municipal de Educação foi realizado em setembro de 2004, e teve como tema principal “Prefeitura, Comunidade, Escola e Família, juntos construindo uma cidade que educa e aprende”. Nessa ocasião foi publicado um pequeno

caderno com a programação do evento. Inicialmente foram apresentados o Editorial e os Objetivos, conforme se pode constatar na redação a seguir:

Editorial

A Secretaria Municipal de Educação desde o ano de 2002, início da atual gestão, tem trabalhado no sentido de empreender ações para garantir a todos os alunos e alunas uma educação de melhor qualidade na sua rede de escolas.

Nesse contexto, implantou o Programa "São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo", cujo objetivo é transformar os alunos e professores em pessoas leitoras e que escrevam, através da articulação, ampliação e aprimoramento das ações, programas e projetos desenvolvidos pela rede municipal, a partir de uma abordagem sistêmica, tendo como eixo articulador a formação continuada de todos os profissionais da educação. O caminho é o da superação da fragmentação das políticas, fazendo-as potencializar a função básica do sistema de ensino que é garantir o acesso, a permanência e o sucesso da aprendizagem de crianças, jovens e adultos que freqüentam a escola, neste sentido o programa foca questões fundamentais como:

- *Valorização dos profissionais da educação, através da formação continuada dos educadores, das discussões no Plano de Cargos e Salários, elaboração participativa do novo Estatuto do Magistério, e outros dispositivos legais;*

- *À organização e funcionamento institucional da Secretaria das escolas, estas numa articulação em rede, privilegiando a aproximação com a comunidade e suas manifestações sociais, políticas e culturais;*

- *A viabilização cada vez maior de um trabalho pedagógico de qualidade, tendo como princípios: a avaliação do sistema de ensino, a elaboração de diretrizes e propostas curriculares, projeto educativo da escola, regimento escolar, políticas democráticas de gestão escolar, formação dos educadores tendo a escola como lócus privilegiado de formação;*

- *A infra-estrutura material – preocupação com o espaço físico e qualidade dos recursos didáticos disponíveis.*

Com quase dois anos de implantação do Programa, as ações desencadeadas pelas escolas da rede municipal demonstram uma unidade a partir da diversidade de experiências e contextos, leituras e vivências de cada unidade de ensino. Assim, a rede municipal através, do II Fórum Municipal de Educação, prepara-se para, em conjunto com a Prefeitura, escola, família, e parceiros, construírem, de fato, uma cidade que educa e aprende.

Objetivos

- *Propiciar uma reflexão sobre as políticas educacionais implementadas pela SEMED;*
- *Consolidar a política educacional da rede pública municipal de ensino com a aprovação do Plano Decenal; Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Salários; Proposta Curricular e Regimento Escolar;*
- *Socializar as experiências vivenciadas pelos eixos do programa São Luís te quero lendo e escrevendo através dos relatos dos profissionais da educação;*
- *Oportunizar a troca de experiências entre os profissionais da rede municipal de ensino;*
- *Promover a socialização, análise e aprovação dos documentos de interesse dos profissionais da educação da SEMED.*

A III e IV edição do Fórum aconteceu nos anos de 2005 e 2008, respectivamente. Nos anos de 2006 e 2007 os eventos não foram realizados, sendo que essa ausência foi justificada pelo acúmulo de trabalho.

É importante destacar que em todos os Fóruns Municipais de Educação os consultores da Abaporu estiveram presentes, participando como conferencistas, coordenadores de mesas redondas, palestrantes, comunicadores, em painéis, *workshops* e outros.

A oferta de educação infantil no município inicia-se em 1947, somente para as crianças de quatro a seis anos. Havia na SEMED uma Coordenadoria de Educação Infantil, criada em 1998, que em 2003 passou a Superintendência de Educação Infantil.

A mesma pessoa ocupou o cargo de coordenadora e superintendente, só deixando esta posição em maio de 2008, com a saída do Secretário Municipal de Educação Moacir Feitosa[25], que por sua vez decidiu disputar a convenção interna do PDT para candidatar-se a Prefeito pelo Partido[26].

Dentre as atribuições desta Superintendência estão a coordenação e implementação da política municipal de educação nas creches e pré-escolas, assim como a supervisão e o acompanhamento dessas instituições. A equipe da educação infantil é composta pela superintendente, 12 pedagogas, 1 psicóloga, 1 assistente social, 1 professora de música, 1 profissional da área de letras com especialização em literatura infantil e 3 auxiliares administrativos.

O acompanhamento e a supervisão na educação infantil são organizados por núcleos de escolas. São seis núcleos com treze escolas em cada um, sendo que dois membros da equipe da educação infantil (pedagogas) são responsáveis pela supervisão das escolas em um dos núcleos, pois cada uma fica num turno, matutino ou vespertino. Além de acompanhar as escolas de educação infantil essa equipe é responsável também por diversas outras atividades necessárias ao funcionamento da Superintendência de Educação Infantil, tais como a produção de relatórios e projetos, o envio de material para as escolas, as tentativas de solucionar conflitos existentes entre os profissionais nas escolas e ou entre pais e estes profissionais, reuniões e outros.

Cada escola também deve entregar ao final do 1º e do 2º semestre, um relatório em que são descritas e analisadas as atividades realizadas com as crianças durante o período. A equipe da educação infantil também tem a responsabilidade de tabular os relatórios para depois dar uma devolutiva para cada escola, contribuindo com sugestões para o planejamento do próximo semestre.

A educação infantil municipal tem 76 escolas e 19 anexos sob sua administração no ano de 2006 (VER ANEXOS C e D). Os anexos são vinculados a Secretaria Municipal de Educação por meio de convênios e tem uma ligação com as escolas mais próximas a sua localização. Via de regra, os anexos são as escolas mais negligenciadas pelo poder público local sob sua jurisdição, são as escolas em que o diretor e o coordenador vão menos, as últimas para as quais são enviados materiais

---

[25] Com a volta deste secretário em 2009 a Superintendente de Educação Infantil da sua gestão voltou a ocupar esse cargo novamente.

[26] O ex-secretário de educação disputou a Convenção do PDT, mas não foi vitorioso, pois os votos foram majoritariamente para o ex-deputado e secretário municipal de governo Clodomir Paz, candidato apoiado pelo então prefeito Tadeu Palácio.

pedagógicos e as que dificilmente são feitas melhorias no espaço físico, tais como reformas, pois são espaços privados, que retornarão a seus proprietários quando da finalização do covênio.

Observa-se que as escolas de educação infantil receberam a denominação de Unidades de Educação Básica, mas nem todas possuem matrículas também no ensino fundamental.

Uma das diretrizes da política é ampliar a capacidade de atendimento, portanto, foram construídos a partir de 2002 os Centros de Educação Infantil, considerados referência no que diz respeito à adequação dos espaços físicos para atender a especificidade da educação da criança. Os CEIs estão situados em bairros da zona urbana considerados carentes, que possuem uma demanda crescente de atendimento de quatro a seis anos: CEI Paulo Freire, situado no bairro da Liberdade, inaugurado em 2002; CEI Pastor Estevam Ângelo de Sousa, situado na Cidade Operária, inaugurado em 2003 e mais recentemente, em 2005, o CEI Recanto dos Pássaros, no Jardim América. Quando da sua criação a denominação utilizada era Centro de Educação Infantil, mas atualmente essas escolas são também denominadas Unidades de Educação Básica.

A estrutura física destas instituições compreende: anfiteatro, brinquedotecas, refeitório, espaço para brincadeiras livres, salas estruturadas para atendimento às crianças de três anos, sala de professores, sala de áudio-visual, banheiros adequados para as crianças, parquinho, diretoria, secretaria e depósito.

Os dados do ano de 2006 apresentados na Tabela 10 demonstram como a educação infantil está configurada nesse ano:

Tabela 10 - Número de alunos na Educação Infantil em São Luís (2006)

Período	Idade	Matrícula
Creche	2 e 3 anos	1.360
1º período	4 anos	5.365
2º período	5 anos	6.020
3º período	6 anos	2.069
Total	2 a 6 anos	14.814

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Percebe-se que o número mais significativo de crianças são as de cinco anos que estão no 2º período, somando 6.020, em seguida as de quatro, no 1º período, 5.365.

Já as crianças de dois e três anos atendidas em creche somam 1.360, sendo que o atendimento às crianças dessa faixa etária teve início na rede municipal somente em 2005. E as 2.069 crianças de seis anos contabilizadas na educação infantil ainda estão no antigo 3º período, que tende a ser extinto.

É importante esclarecer que atualmente no sistema municipal de educação só existem duas creches que atendem crianças de dois e três anos em período integral e que possuem as características de um verdadeiro equipamento de creche. Essas instituições pertenciam ao Voluntariado de Obras Sociais do Estado do Maranhão e a partir de 2007 passaram a integrar a rede municipal. Isso significa que até o ano de 2006 não havia nenhuma creche ou pré-escola com atendimento em tempo integral no sistema municipal de educação

As demais crianças de três anos são atendidas nos espaços físicos da pré-escola, sendo que nem todos esses espaços foram projetados para atender essa faixa etária. E as crianças com menos de dois anos não são atendidas pela educação infantil municipal, ou seja, no município de São Luís essas crianças ou estão nas escolas particulares, ou nas comunitárias, ou com as próprias famílias.

Os professores da educação infantil somam 750, sendo que 14% destes estão na creche, e 86% estão no 1º, 2º e 3º períodos, de acordo com os números no quadro a seguir:

Tabela 11 - Número de profissionais que atuam na Educação Infantil em São Luís (2006)

Profissionais	Total
Professores de Creche	105
Professores de 1º, 2º e 3º períodos	645
Coordenadores	91
Agente Administrativo	83
Operacional de Serviços Diversos	255
Merendeira	89
Vigia	137

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Para atuar nas 76 escolas de educação infantil e 19 anexos a essas escolas, observa-se que havia 93 coordenadores pedagógicos. Se somadas as escolas e os anexos, que receberam essa denominação, mas são de fato outras escolas, são 95 os

espaços escolares de educação infantil. Portanto, ainda existem escolas que não tem coordenador pedagógico, principalmente na zona rural.

A Tabela 12 permite a leitura de quantos alunos da I etapa do 1º ciclo encontram-se em 27 escolas de educação infantil, nas quais 65 professores educam essas crianças:

Tabela 12 - Número de alunos, professores e escolas da I etapa do 1º ciclo em São Luís (2006)

I etapa do 1º ciclo	Total
Alunos	1.346
Professores	65
Escolas	25

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Além da supervisão e acompanhamento das escolas de educação infantil, a equipe da Superintendência da Área de Educação Infantil da SEMED desenvolve os seguintes projetos:

1. Conselhos Escolares;
2. Proposta Curricular;
3. Projeto “Brinquedoteca: espaço mágico de aprendizagem”;
4. Projeto “Família e Escola: parceria que dá certo”;
5. Projeto Família Fortalecida;
6. Projeto de Música: Educar Cantando;
7. Projeto Arte e Cultura: interagindo com a imaginação e a criatividade no universo da educação infantil;
8. Qualidade na Educação Infantil;
9. Projeto de Literatura: uma alternativa para o prazer de ler.

Os Conselhos Escolares estão sendo implementados formalmente em todas as escolas de educação infantil devido a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no entanto, verifica-se que muitos desses Conselhos depois de criados, nunca realizaram alguma reunião.

A revisão da Proposta Curricular da Educação Infantil já deveria ter sido concluída, porém alguns percalços impediram que isso acontecesse. Uma primeira parte do marco conceitual foi enviada às escolas para que os coordenadores se reunissem com

os professores e trouxessem sugestões, em 2004. Depois dessa ação foi a vez do Caderno Específico das áreas que compõe a educação infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional, que seguiu praticamente o mesmo caminho, em 2006: o envio de um documento preliminar para as escolas com uma ficha que deveria constar também as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos e os objetivos a serem desenvolvidos com essas capacidades. Foi sugerida pela SEMED que a fundamentação teórica desse documento deveria partir da concepção de capacidades de César Coll[27] e recomendada a leitura do livro "Aprender conteúdos & desenvolver capacidades" organizado por Elena Martín e César Coll.

Quando a solicitação da SEMED de sugestões para as áreas de conhecimento da educação infantil para compor a proposta curricular chegou às escolas, houve uma série de questionamentos por parte dos coordenadores e professores: "Temos mesmo que aceitar o modelo de capacidades de César Coll para a proposta curricular de educação infantil da rede municipal de São Luís? Por que? Temos outras alternativas? Quais? E por que não temos como referência a produção de autores brasileiros e o acúmulo de conhecimentos produzidos nessa área?"

Essa discussão foi muito interessante quando realizada coletivamente em momentos da formação continuada, já sem a presença da Abaporu, mas não foi levada adiante para o diálogo com os gestores da política. Sendo assim, vieram as sugestões da forma como foram pedidas, para que seja feito um levantamento desse material pela equipe da Superintendência de Educação Infantil e possivelmente incorporadas na proposta curricular.

O fato mencionado ilustra que existe um movimento de resistência entre os educadores na rede municipal aos modismos pedagógicos, porém os canais de diálogo e participação precisam ser ampliados para dar voz e vez a essas pessoas. A abertura precisa acontecer tanto por parte de quem toma as decisões políticas e pedagógicas, como de quem executa essas ações.

Sobre o Projeto de implementação das brinquedotecas, pode-se afirmar que em 2003 foi criada a primeira brinquedoteca numa escola municipal de educação infantil. Atualmente vinte e uma escolas possuem esse espaço lúdico, que deve ser incorporado ao planejamento das atividades escolares. Cabe registrar que cinco dessas

---

[27] César Coll é professor de psicologia evolutiva e da educação na Universidade de Barcelona e foi um dos principais autores da Reforma Curricular na Espanha, além de participar como assessor técnico da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil.

brinquedotecas foram instaladas por meio de uma parceria entre o Instituto de Cidadania Empresarial do Maranhão (ICE)[28] e a SEMED, sendo que o primeiro participou somente com a compra de materiais e equipamentos.

Desde 2006 a Superintendência de Educação Infantil organiza um momento de formação para coordenadores e professores intitulado "Encontros sobre Ludicidade". São convidados um coordenador e um professor de cada escola para esse momento que tem duração de 4 horas, ou seja, um turno. A iniciativa é válida, mas não é suficiente para contemplar as principais temáticas relacionadas ao lúdico. E, para agravar ainda mais a situação, são raras as escolas que não tem como responsável pelas realização das atividades na brinquedoteca, professores com carga horária reduzida, prestes a obter a aposentadoria.

Os Projetos "Família e Escola: parceria que dá certo" e "Família Fortalecida" ficam a cargo da assistente social da equipe da Superintendência de Educação Infantil. O Projeto de música "Educar Cantando" visa à formação de corais nas escolas de educação infantil e é de responsabilidade da professora de música da equipe. Já o Projeto de Literatura "Uma alternativa para o prazer de ler" consiste em levar às escolas oficinas de literatura infantil para os professores, sob a gestão da profissional da área de letras.

A parceria com o MEC no Projeto "Qualidade na Educação Infantil" objetiva reunir as experiências bem sucedidas de projetos didáticos desenvolvidos pelos professores na educação infantil para concorrer a uma premiação conferida pelo Ministério da Educação.

Com o Projeto "Arte e Cultura: interagindo com a imaginação e a criatividade no universo da educação infantil", a SEMED promove todos os anos no mês de setembro, os Seminários de Educação Infantil, e os Salões de Arte da Educação Infantil. Nesses eventos são convidados professores e pesquisadores da área de educação infantil para ministrar oficinas e palestras para professores, coordenadores e diretores e são realizadas exposições dos trabalhos artísticos realizados nas escolas com as crianças.

---

[28] O Instituto de Cidadania Empresarial do Maranhão é uma associação de 58 empresas privadas, criado em 2001, com o objetivo de fomentar "práticas de responsabilidade social empresarial". Em 2006 foi reconhecido pelas Leis 4.689/06 (municipal) e 8.496/06 (estadual) como entidade de interesse público, já que se constitui num "agente de iniciativas complementares ao Estado". Disponível em: www.icema.org.br Acesso em: 22.12.2008.

Por fim, não seria possível enveredar pelos caminhos da administração da escola pública municipal de educação infantil de São Luís, sem passar por uma questão fundamental que é a obrigatoriedade da gratuidade do ensino.

Tanto na Constituição Estadual do Maranhão (1989) quanto na Lei Orgânica do Município de São Luís existem disposições em relação à gratuidade da educação pública. Na Constituição Estadual consta no início da Seção I – "Da Educação", o artigo 217, e logo em seguida, o Parágrafo Único que afirma a gratuidade do ensino, incluindo material escolar e a alimentação do aluno, proibindo a cobrança de taxas nas escolas públicas estaduais e municipais (VER ANEXO E).

Também da mesma forma no início da Lei Orgânica de São Luís, no Título IV – "Da Ordem Econômica e Social", Capítulo III – "Da Educação, da Cultura e do Desporto", na Seção I – "Da Educação", está explícita a gratuidade do ensino, no artigo 136 (VER ANEXO B).

Acontece que embora as famílias não paguem matrícula e mensalidades como na escola particular, outras "taxas" são cobradas, mesmo que veladamente. No início do ano letivo, há sempre problemas por causa das "listas de material", pois muitas escolas enviam essa lista para que os pais comprem o material pedagógico para seus filhos, alegando que o material enviado pela Secretaria não é suficiente. Mesmo que a orientação da SEMED seja contrária, não são tomadas providências mais enérgicas no sentido de impedir essa situação.

Os passeios e festividades escolares realizados em determinadas escolas, muitas vezes exigem dos pais uma quantia para custear as despesas extras, como por exemplo, as festas de formatura do ABC, que demandam uma vestimenta especial, fotografias, comida e outros.

Os pais que não tem condições de arcar com os extras solicitados pelas escolas ficam numa situação constrangedora perante os demais, ocasionando até a discriminação e o preconceito com seus filhos na própria escola pública, que também é um espaço de contradições, permeado por valores da sociedade capitalista em que vivemos.

3.2.1. As escolas comunitárias de educação infantil em São Luís

Em todos os níveis de ensino, especialmente na educação infantil, constatamos a operacionalização de um mecanismo muito difundido na atualidade, sob a argumentação da necessidade de modernização e busca da eficiência na administração pública, a transferência do Estado para as ONGs da gestão de políticas públicas, induzindo a privatização da educação, mediante a defesa e a utilização da categoria "público não-estatal"[29].

A exemplo de vários outros municípios brasileiros São Luís não foge a regra por ter constituído uma rede de creches e pré-escolas comunitárias, como se pode constar nos estudos de Tavares (2000) e Costa (2001), que analisam esse contexto na cidade do Rio de Janeiro, e Filgueiras (1994) e Silva (2008), que faz o mesmo com relação a Belo Horizonte. Principalmente as creches, nasceram vinculadas a Política de Assistência Social.

A Lei Orgânica de Assistência Social (Lei nº 8.742/93) define em seu artigo 2º o amparo às crianças e adolescentes carentes como um dos objetivos da Assistência Social, destinando recursos para ações na forma de apoio técnico em parceria com a educação, às creches e pré-escolas que não estiverem devidamente estruturadas nas dimensões de infra-estrutura e de recursos humanos, pedagógicos e administrativos.

Tavares levanta uma série de questões importantes para que a partir delas se possa analisar o papel das escolas comunitárias no cenário educacional brasileiro:

> Hoje, mais de vinte anos decorridos de sua criação em todo o Brasil, enquanto proposta/resposta não-oficial à ausência da escola pública para todos, as escolas comunitárias vêm se consolidando no cenário educacional. Deixam de ser, portanto, apenas uma alternativa popular à ausência da escola oficial, mas sobretudo, dada a sua crescente institucionalização, transforma-se em alternativas do próprio Estado, isto é, respostas oficiais para as demandas educativas das classes populares no país.
>
> Afinal, o que seriam as escolas comunitárias? Alternativas concretas à ausência da escola pública? Alternativa à incompetência da escola oficial? Denúncia à exclusão? Ou tentativa de democratização quantitativa e qualitativa da escola? A escola provisória que se quer permanente ou a escola possível para as camadas populares? (TAVARES, 2000, p. 161)

---

[29] Luiz Carlos Bresser Pereira afirma que os Estados Modernos são compostos por quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado, e que a educação está inserida nos serviços públicos não-exclusivos, juntamente com os serviços de saúde, culturais e de pesquisa científica. (PEREIRA, 2005, p.33-34)

O atendimento educacional às crianças pequenas no município de São Luís está relacionado à expansão das escolas comunitárias e mesmo que essas escolas sejam financiadas em parte pelo poder público, a responsabilidade maior fica a cargo da iniciativa popular. Essas instituições têm dificuldades concretas para melhorar a qualidade do atendimento, enfrentando diversos obstáculos, tais como: funcionamento em espaços físicos inadequados, falta de profissionais habilitados e preparados, cobrança de taxas para auxílio na manutenção e crescente demanda por vagas.

No município de São Luís – MA há 76 escolas de educação infantil da rede pública municipal atendem 14.814 crianças[30] e 85 entidades comunitárias conveniadas realizam atendimento a 9.092, crianças de zero a seis anos em regime de creche e pré-escola conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Luís[31] (VER ANEXOS C e F).

Conforme o estudo de Melo sobre o surgimento das escolas comunitárias em São Luís é importante trazer as seguintes considerações:

> Uma resposta das frações sociais mais afetadas pela falta de escolas públicas já acontecia desde a década dos 50 e expandiu-se nos anos 80, principalmente na Capital do Estado. Foram as escolas comunitárias multiplicadas nos bairros mais pobres da periferia de São Luís, tanto que, no final da década, contabilizavam o atendimento a 16.811 crianças na pré-escola e a 17.817 crianças nas quatro primeiras séries do 1º Grau. (NASCIMENTO, 1995, p. 46)

Criada pela Lei Municipal n° 3.779/98, a Fundação Municipal da Criança e Assistência Social (FUMCAS) é o órgão da Prefeitura de São Luís que coordena e implementa as ações da política de assistência social no município. Em 2007 foi publicada a Lei Municipal n° 4.853/07, que criou a Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), modificando a categoria jurídica deste órgão municipal.

Com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social 22 de setembro de 2004, e a Norma Operacional Básica da Assistência Social em 2005, foi criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que divide a política de assistência em dois patamares, a proteção social básica e a proteção social especial. A proteção social básica atende as pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, e a proteção social especial as que já se encontram em situação de risco pessoal e social. Esta última pode ser ainda dividida em média e alta complexidade, caracterizando a média complexidade o fato do indivíduo não ter rompido o vínculo familiar e a alta

[30] Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Luís / Dados 2006
[31] Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social / Dados 2006

complexidade exige proteção integral, devido ao rompimento dos vínculos familiares e ou comunitários.

De acordo com nova Política Nacional de Assistência Social, a Fundação Municipal da Criança e Assistência Social de São Luís, em 2006, reorganizou a sua estrutura administrativa em função das novas diretrizes de operacionalização desta política. Assim, a antiga Coordenação de Atendimento às Crianças de 0 a 6 anos, mudou para Coordenação de Proteção e Socialização da Primeira e Segunda Infância, e suas principais linhas de ação estão assim definidas: Supervisão, Assessoria, Apoio e Avaliação. Para o desenvolvimento destas ações a coordenação conta com recursos do Tesouro, Convênios, Organizações Privadas e Operações de Crédito.

Como atribuições dessa coordenação estão elencadas quatro ações principais:

> - Realiza atendimento a crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, em creches e pré-escolas da rede conveniada à Prefeitura, em regime de 4 e 8 horas;
>
> - Oferece apoio técnico-financeiro às creches e pré-escolas conveniadas;
>
> - Orienta e monitora as organizações conveniadas, por meio de supervisões, reuniões e análise da utilização dos recursos e acompanhamento da prestação de contas;
>
> - Capacita os educadores infantis das organizações parceiras[32].

Em 2006 são 85 as entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Luís que realizam atendimento de zero a seis anos a 9.092 crianças, nas quais trabalham 544 professores. No levantamento realizado pela FUMCAS para verificar a formação desses profissionais, foi constatado que 74% possuem o Curso de Magistério completo e apenas 5% são formados em Pedagogia, conforme se observa na tabela abaixo.

[32] Site da SEMCAS (www.saoluis.ma.gov.br/assistenciasocial). Acesso em: 18/09/2008.

Tabela 13 - Perfil da Rede Conveniada com relação à Escolaridade do Professor – 2006 (%)

Situação Atual	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Magistério	Superior Pedagogia	Superior Outros
Completo	4%	7%	74%	5%	5%
Incompleto	1.5%	0,2%	0,5%	2%	1%

Fonte: Coordenação de Proteção e Socialização da Primeira e Segunda Infância, FUMCAS.

As ações de supervisão e acompanhamento das creches e pré-escolas da rede conveniada são realizadas por 4 pedagogas e 2 assistentes sociais. A Coordenação é ocupada por 1 assistente social, e o setor conta com os serviços de 1 agente administrativo, totalizando 8 profissionais trabalhando nesse setor.

Essa equipe visita as entidades conveniadas que oferecem serviços de atendimento às crianças de zero a seis anos em creche e pré-escola, e na ocasião observa e faz anotações num relatório de acompanhamento composto de 11 itens:

1. Caracterização da entidade;
2. Recursos humanos;
3. Alimentação;
4. Fontes de recursos;
5. Taxa de cobranças aos pais;
6. Freqüência das crianças;
7. Atividades realizadas;
8. Conquistas e avanços;
9. Dificuldades encontradas;
10. Orientações, encaminhamentos, dados, e alternativas encontradas para a superação das dificuldades;
11. Parecer técnico.

O responsável pela entidade e o profissional que esteve na visita assinam o relatório, que fica arquivado na sede da FUMCAS como documento comprobatório da ação realizada.

Uma vez ao ano a mesma equipe que faz o acompanhamento dessas creches e pré-escolas, avalia a rede conveniada e envia um relatório ao Conselho Municipal de Assistência Social de São Luís, indicando a redução ou ampliação de metas, e ou quais instituições devem ser incluídas ou excluídas do convênio. Ao Conselho cabe aprovar ou não o relatório, para que em seguida as modificações aprovadas sejam postas em prática, reorganizando as metas distribuídas nas entidades em questão, e ou a inclusão ou exclusão de alguma entidade do convênio. Nesse período os membros do Conselho visitam as entidades apontadas como problemáticas pela FUMCAS, para confirmar a avaliação realizada e decidir como proceder em relação a análise do relatório.

Lidando com as pressões que toda correlação de forças traz, essa equipe não é suficiente para realizar esse trabalho, e ainda enfrenta situações desagradáveis, ameaças, tentativas de aliciamento, dirigentes de entidades esbravejando toda vez que as metas são cortadas ou que a entidade é excluída do convênio. As dificuldades são inúmeras, pois na maioria desses estabelecimentos falta infra-estrutura adequada, materiais pedagógicos, professores capacitados, projeto político-pedagógico, participação da família, inclusão das crianças com deficiência, acessibilidade, e outros. Dessa forma, Nunes firma que:

> Neste complexo jogo de relações, podemos encontrar uma educação infantil de qualidade, em espaços organizados, com propostas adequadas à realidade social, com uma gestão democrática do equipamento, convivendo com outra, realizada em espaços improvisados, sem recursos pedagógicos, sem pessoal qualificado, com uma gestão baseada em resquícios de uma cultura autoritária, com base na benesse e no favor. (NUNES, 2001, p. 96).

Em agosto de 2006 a FUMCAS organizou o I Seminário de Elaboração de Projetos Sociais convidando agências financiadoras de projetos e instituições prestadoras de serviços, tais como: SESI, SESC, SEBRAE, CVRD, PLAN, ICE. Num primeiro momento foram apresentadas as propostas dessas instituições aos dirigentes das entidades, que são 85, dos quais apenas 40 compareceram ao evento, e no segundo momento professores da Universidade Federal do Maranhão e profissionais da FUMCAS ensinaram os participantes a elaborar projetos. O objetivo dessa atividade é instrumentalizar essas pessoas a captar recursos por meio de elaboração de projetos visando à melhoria de infra-estrutura e outros.

Além do recebimento de recursos públicos, a maioria das escolas comunitárias conveniadas cobram “taxas” mensais para os pais dos alunos, que vão de R$5,00 a R$30,00, mesmo cientes de que a maioria não pode pagar. As condições de sobrevivência da maior parte da população maranhense são muito precárias, conforme observa-se nos dados da PNAD 2006:

Tabela 14 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade e valor do rendimento mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo, segundo a situação do domicilio e as classes de rendimento mensal- Maranhão.

Situação do domicílio e classe de rendimento mensal	Pessoas de 10 anos ou mais de idade			Valor do rendimento médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	**4.679.288**	**2.270.701**	**2.408.587**	**249**	**323**	**180**
Até ½ salário mínimo	899.831	364.236	535.595	58	66	53
Mais de ½ a1 salário mínimo	940.481	504.512	435.969	229	224	234
Mais de1 a 2 salários mínimos	599.537	346.702	252.655	375	381	365
Mais de 2 a 3 salários mínimos	142.668	90.862	51.806	630	633	625
Mais de 3 a 5 salários mínimos	117.162	78.906	38.256	1.003	1.000	1.009
Mais de 5 a 10 salários mínimos	83.689	54.996	28.693	1.814	1.827	1.789
Mais de 10 a 20 salários mínimos	33.474	19.925	13.549	3.657	3.549	3.814
Mais de 20 salários mínimos	17.534	13.549	3.985	10.259	10.681	8.824
Sem rendimento	1.795.678	761.945	1.033.733	-	-	-
Sem declaração	49.414	35.068	14.346	-	-	-

Fonte: PNAD/IBGE, 2006.

Os dados apresentados retratam a má distribuição de renda existente no Estado, 38% dos 4.679.288 trabalhadores não possuem rendimento algum, 20% recebem mais de ½ a 1 salário mínimo e 19% recebem até ½ salário mínimo, enquanto

apenas 4% recebem mais de 20 salários mínimos. As mulheres são recordistas nas categorias “Sem Rendimento”, 1.033.733, e “Até ½ Salário Mínimo”, 535.595.

Outra questão muito séria são as atitudes deliberadas de violação dos direitos humanos que acontecem nessas instituições. Professores gritando com alunos, a velha palmatória improvisada com um pedaço de carteira quebrada nas mãos de uma professora que ameaçava a criança, castigo que obriga a criança a ficar de joelhos no milho, para citar alguns exemplos concretos registrados nos Relatórios de Visistas da equipe de acompanhamento da Assistência Social.

Com uma equipe de supervisão e acompanhamento muito reduzida, a FUMCAS vem realizando ações como cursos de capacitação de professores, que acabam esbarrando na alta rotatividade dos profissionais que atuam nessa área. Muitos são voluntários, explorados, sem direito a qualquer direito trabalhista, outros recebem um salário tão baixo para trabalhar nesses locais, que quando conseguem outro emprego, imediatamente abandonam a opção feita anteriormente.

As entidades conveniadas devem entregar suas prestações de contas na FUMCAS, conforme o que rege o acordo firmado no convênio e como fiscalizar a aplicação de recursos públicos é tarefa de extrema necessidade, a equipe da Coordenação decidiu verificar as notas fiscais encontradas nessas prestações de contas para checar o que os dirigentes vêm comprando para a alimentação das crianças. No Relatório de Avaliação Anual do Desempenho das Entidades Comunitárias Conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Luís (FUMCAS, 2006), foram descritos alguns produtos extravagantes comprados com recurso público, tais como: “absorvente, desodorante, caneco para chope, cerveja antártica, ração para gato”, além de pagamento de telefone e outros serviços.

É de fundamental importância destacar também, que essas entidades são utilizadas por seus dirigentes para fins eleitoreiros, com o objetivo de obtenção de favores em troca do poder de convencimento de votos em determinados candidatos, entre a população de baixa renda que necessita dos serviços dessas escolas, além de servir também para empregar familiares do responsável pela associação. Conforme apontam Melo e Nascimento (2003) ao analisar as escolas comunitárias existentes em São Luís no ensino fundamental conveniadas com a SEMED, observa-se que essas práticas são comuns:

> Convém ressaltar que no decorrer dos 40 de existência da escola comunitária, a procura de apoio para o desenvolvimento de suas atividades tem sido constante; entretanto, a postura dos órgãos governamentais tem sido pautada em critérios predominantemente políticos de natureza clientelista, pois este é um segmento que políticos e pessoas ligadas ao poder querem ter sob sua mira para obter a retribuição sob forma de voto nos períodos eleitorais. (MELO; NASCIMENTO, 2003, p. 77)

Cabe ressaltar que todos os anos a FUMCAS recebe várias solicitações de inclusão de entidades que atendem crianças pequenas em creches e pré-escolas no convênio com a Prefeitura Municipal. Isto significa que há um contingente de crianças atendidas não contabilizadas nos dados oficiais e escolas funcionando sem qualquer supervisão e acompanhamento, algumas provavelmente em condições inadequadas de abrir as portas.

A Secretaria Municipal de Educação vem atuando conjuntamente com a Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social visando o desligamento do convênio das entidades comunitárias que realizam esse atendimento, localizadas em bairros nos quais estão sendo construídas novas instituições de educação infantil da rede municipal, ou seja, as vagas dessas crianças ao saírem da escola comunitária deverão estar asseguradas na escola pública.

No entanto, em lugares que não são construídas novas escolas, estão sendo incorporadas escolas comunitárias ao sistema municipal como anexos às escolas da rede oficial, ou seja, os convênios são transferidos de lugar, deixam de ser realizados entre a escola comunitária e a Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social e passam a ser realizados entre essa escola e a Secretaria Municipal de Educação. Mesmo com esses arranjos, percebe-se que o processo de integração em São Luís não cumpriu o prazo previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que já se expirou em dezembro de 1999. O Ministério Público do Estado do Maranhão vem fiscalizando essas ações, com o intuito de garantir o direito das crianças, e tem acompanhado a listagem das entidades conveniadas a cada ano para assegurar que nenhuma outra entidade seja inserida no convênio com a Prefeitura Municipal no âmbito da Assistência Social, contrariando o percurso das medidas apropriadas à transição das creches e pré-escolas conveniadas.

É importante destacar que os recursos repassados pelo governo federal para as escolas comunitárias de educação infantil conveniadas, que correspondem a R$ 8,51

para atendimento de 4 horas e R$ 17,02 para atendimento de 8 horas são reservados ao programa da Assistência Social de ações sócio-educativas de apoio às famílias com crianças de 0 a 6 anos, mais conhecidas como metas para Ações Sócio-Educativas de Apoio à Família (ASEF), e transformados para o equivalente a R$ 10,00, valor correspondente a meta pactuada para essa modalidade, à medida que a integração ao sistema educacional ocorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é alvo de estudos e pesquisas no cenário brasileiro, com uma produção escrita em plena efervescência. As concepções de infância e educação infantil têm mudado ao longo do tempo, mas a história nos mostra que nem sempre foi assim. Já houve uma época em que a criança era considerada apenas um ser absolutamente dependente que necessitava de cuidados básicos e disciplina para a futura vida adulta. Atualmente, a criança é considerada como sujeito de direito em desenvolvimento, o que a torna beneficiária de direitos específicos, mormente a educação.

A infância é um período vivido de diferentes formas em acordo com as condições econômicas e sociais das classes nas quais as crianças estão inseridas. Há as que têm a oportunidade de viver esta fase da vida tendo a possibilidade de satisfação das suas necessidades e atendimento de seus direitos mais legítimos, uma vez que têm pais ou responsáveis com condições materiais e ambientais para o pleno desenvolvimento de sua existência, possibilitando-lhes brincar, estudar, cultivar suas potencialidades, canalizar energias para atividades interessantes, criativas e produtivas. Outras não tiveram as mesmas oportunidades, pois o acirramento das desigualdades sociais leva muitas crianças a ter que trabalhar para contribuir para o sustento de suas famílias ou garantir o seu próprio. As mazelas do sistema capitalista vigente em nossa sociedade fazem com que essa situação apresente-se dessa forma.

Considerada “sujeito de direitos” pela legislação atual, a criança requer que lhe sejam direcionada políticas públicas que propiciem um atendimento voltado ao seu desenvolvimento integral. Constata-se um aperfeiçoamento do arcabouço legal brasileiro em relação à infância nos últimos vinte anos. A Constituição Federal de 1988 foi um importante marco legal no processo de reconhecimento e garantia dos direitos da criança. Somada ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n° 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), esses instrumentos legais constituem importantes ferramentas para a promoção e proteção dos direitos das crianças.

No entanto, apesar das mudanças em nosso ordenamento jurídico, urge a necessidade de divulgar, conscientizar e esclarecer a população em geral quanto aos direitos da criança e as formas de reivindicação quando não assegurados pelo Poder Público. Sempre que não existirem vagas para todas as crianças mister se faz que suas

famílias sejam orientadas a solicitar essas vagas nas redes públicas; as famílias ou responsáveis devem recorrer ao Ministério Público, que acionará o Estado para que este cumpra o seu dever, representando os interesses da sociedade como fiscal da lei em prol do cidadão, mesmo que num primeiro momento sejam as creches conveniadas a alternativa apresentada pelo Poder Público para atendimento desse direito.

A existência de políticas educacionais brasileiras adequadas para o efetivo desenvolvimento das crianças é dever e responsabilidade principalmente das instituições educacionais governamentais brasileiras em nível federal, estadual e municipal. No entanto, constata-se que essas políticas educacionais se deixam influenciar pelos organismos internacionais e multilaterais, em especial por conta de financiamentos a eles vinculados. Ocorre que, como se verificou, as agências internacionais acabam por defender programas educativos com incentivo declarado à progressiva ausência do Estado, a privatização do atendimento escolar as crianças, à criação de alternativas de atendimento de baixo custo tais como mães crecheiras, creches domiciliares e outros para dar uma resposta a demanda cada vez maior. Não por se tratarem das melhores alternativas para as crianças, mas, simplesmente, por serem mais baratas.

Os sistemas de ensino não têm realizado aquilo que está preconizado na lei a despeito de existir o reconhecimento legal do provimento de uma educação infantil de qualidade. Após uma década de FUNDEF, o atual FUNDEB, depois de muita pressão dos movimentos sociais, assegura que os recursos financeiros sejam redistribuídos entre todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo aí a educação infantil e, em especial, a creche. O que acontecerá após catorze anos de FUNDEB com a educação da infância nesse país especialmente com as crianças na faixa etária de zero a cinco anos, suscita o investimento em novas pesquisas e estudos, uma vez que a estagnação das matrículas na educação infantil brasileira vivenciada na década de 1996-2006 deverá ser superada pela pressão das famílias, pelo crescimento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e pela melhor organização e pressão dos movimentos sociais.

A questão dos recursos sempre foi um tema polêmico na educação infantil. A afirmação de Campos adverte quanto às dificuldades de garantir o prescrito na legislação com relação à essa etapa da educação básica:

> Mas é no momento da implementação das definições legais que a educação acaba levando a pior, seja por falhas na supervisão, corrupção ou uso inadequado dos recursos. Na competição por recursos e atenção das autoridades e da opinião pública, a Educação Infantil, principalmente aquela dirigida às crianças mais pobres, entra sempre em desvantagem. Ainda

> predomina uma visão de que para a criança pequena qualquer coisa serve: não se valoriza o profissional que trabalha com ela, não se julga que livros, materiais pedagógicos e brinquedos são necessários no dia-a-dia e não existe preocupação com crianças passando longas horas em ambientes insalubres, longe do contato com a natureza e forçadas a contínuos períodos de ociosidade. No fundo, muitos ainda culpam as mães por matricularem seus filhos em creches, acreditando que estariam melhor em casa, junto a suas famílias, esquecendo-se das péssimas condições de vida que parcela significativa delas enfrenta. (CAMPOS, 2006, p. 6)

Novas atitudes em relação à política e a gestão da educação infantil, assim como uma participação mais atuante da sociedade no acompanhamento e controle social daquilo que é direito da criança e dever do Estado, poderão modificar a situação vigente. Afinal, "o que é a política educacional senão a síntese das lutas travadas, tanto no momento de sua elaboração, como de sua execução?" (FÉLIX, 1990, p. 116).

No Estado do Maranhão há mais de sessenta anos perpetuam-se relações de domínio político, social e econômico, permeadas por clientelismos e apadrinhamentos políticos – vinte anos de Vitorino Freire e seus aliados e quarenta anos de José Sarney e seu grupo político. O atual governador Jackson Lago também soma dezesseis anos de poder no Município de São Luís, tendo sido três vezes prefeito. A pesquisa realizada nos permite afirmar que não fosse a ausência de compromisso tanto na área econômica quanto na área social dos políticos e administradores públicos locais que tantos anos permaneceram no poder, o Estado do Maranhão poderia ter outra história. Uma história mais digna a favor das crianças pequenas.

São Luís é uma capital de muitas potencialidades turísticas, culturais e econômicas, mas não teve ainda a chance de se desenvolver dentro das suas possibilidades, muito menos valorizar a educação como um direito da criança, uma vez que ainda não teve administrações que garantissem efetividade às políticas públicas em atenção aos interesses da cidade e de seu povo. Essas condições históricas, sociais, políticas e econômicas traduzem um conjunto de ações e práticas perniciosas que influenciam a forma como a política educacional se apresenta comprometendo a eficácia do direito à educação infantil e à criança pequena.

Apesar da gravidade da situação apresentada, a política pública de educação infantil em São Luís avançou, considerando que o município já atende crianças de dois e três anos, que permitem a discussão do que é educação de qualidade para crianças pequenas. Esses novos projetos interessantes do ponto de vista educacional incluem atividades de música, literatura, arte e cultura, criam espaços lúdicos nas escolas e mais

recentemente vêm influenciando a construção, com projetos arquitetônicos, de escolas que traduzem um conceito inovador de educação infantil.

Entretanto, ainda há muito por fazer, em especial enfrentando o problema das famílias que vivem em situação de pobreza e que não contam sequer com a possibilidade de deixar seus filhos numa instituição pública de educação infantil porque não têm conhecimento de que esse atendimento é um direito constitucional das crianças.

Outro fator que a atual política educacional brasileira precisa considerar é o cuidado pedagógico para com as crianças de seis anos, pois estas necessitam de maior atenção por parte gestores da política municipal de educação. Por conta da Lei n° 11.274/06 o ensino fundamental foi ampliado para nove anos com ingresso das crianças aos seis anos de idade, sem que tivessem sido feitas as adequações imprescindíveis dos prédios e dos projetos educacionais para essa antecipação do ensino fundamental. Essa é uma contradição surpreendente na política educacional brasileira pelo acúmulo de saberes e experiências na realização da ação pedagógica com crianças nessa faixa etária na educação infantil que o país possui.

Outro aspecto apontado na pesquisa e que nos permite afirmar que traduz tendência da política educacional brasileira diz respeito à realização de contratos de assessoria privada em número cada vez maior. Retome-se que no ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís contratou uma consultoria externa em educação sob a justificativa de necessidade de apoio no fortalecimento da educação no sistema municipal de ensino. Em conseqüência, muitos documentos foram escritos e reorganizados por ela e com ela, partindo também da concepção de educação que os consultores trouxeram como alternativa de solução para a educação municipal baseada em muitos dos modismos pedagógicos existentes. O processo não se deu a contento para os profissionais da educação da rede municipal, em especial, porque essa modalidade de serviço contratado não valoriza a capacidade instalada no sistema educacional, nem considera a história local, faltando um diálogo sistemático para o compartilhamento de ações e decisões a respeito da educação pública municipal, nela incluída a educação infantil.

Quanto às escolas comunitárias de educação infantil conveniadas com o poder público municipal foram constatados problemas graves, como malversação dos recursos financeiros oriundos do convênio, violência contra crianças, dificuldades para manter e conservar os espaços físicos cobrando taxas de matrícula e mensalidades dos pais, mesmo recebendo recursos públicos. E de particular gravidade a utilização de

professores “voluntários”, a maioria das vezes sem preparação e formação para essa tarefa pedagógica e estímulo trabalhista, pois não possuem carreira nem regulamentação profissional que os protejam minimamente.

O estudo realizado nos permite afirmar que esse quadro é complexo, pois pudemos constatar a existência de boas escolas comunitárias convivendo com escolas públicas em péssimas condições de funcionamento, e vice-versa, não sendo possível generalizar a situação da educação infantil simplesmente afirmando que nos sistemas educacionais públicos estão sempre e só as boas escolas, que atendem aos critérios necessários para o trabalho com educação infantil e que na rede conveniada só existam escolas ruins. Até porque é recente a priorização da política educacional em relação ás crianças pequenas. E a opção “aos pobres, as piores escolas” vigora tanto para dentro quanto para fora do sistema público de educação.

É por esta razão que concordamos com Tavares quando afirma:

> Mais do que defender ou atacar esses espaços, vale registrar que no Rio de Janeiro, onde realizamos nossa pesquisa, de modo geral as experiências com escolas comunitárias ainda estão muito distanciadas de um projeto verdadeiramente favorável aos interesses das crianças das classes populares. O desafio histórico que urgentemente se coloca é construir cotidianamente, no interior do âmbito social, dentro e fora dos muros escolares, às possibilidades concretas que nortearão a escola pública, popular, realmente democrática e de qualidade em nosso país. (TAVARES, 2000, p. 167).

A questão central é que a educação dessas crianças deveria estar sob a responsabilidade do sistema municipal de educação e não mais sendo subjurisdicionada à Assistência Social, pois ainda que esta política social seja fruto das grandes desigualdades sociais, não é ela que deve orientar a política educacional das crianças pequenas, só porque são pobres. É imprescindível a intersetorialidade das políticas públicas na construção de um verdadeiro Sistema de Garantia de Direitos da Infância, mantidas as especificidades de cada setor.

Os sistemas educacionais devem assumir definitivamente a educação infantil inaugurando uma nova era de respeito às crianças no nosso país, priorizando a ampliação da oferta de vagas na rede oficial e reduzindo gradativamente a prática de convênios com as escolas comunitárias.

No município de São Luís a política de educação infantil precisa ser fortalecida e as ações dos governos estadual e municipal serem melhor compartilhadas, para garantir o direito à educação das crianças, considerando que muitas dependem da

política pública de educação para terem a oportunidade de freqüentar uma creche ou pré-escola. Isso inclui o cumprimento do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com relação à integração das instituições educacionais ao sistema municipal de educação e uma melhor e proporcional distribuição de responsabilidades entre as esferas públicas. Situação essa que não se verifica no estado do Maranhão pela excessiva municipalização do ensino fundamental e gradativa desresponsabilização do Estado com as outras etapas de ensino.

É inegável a importância dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil para garantir a realização dos direitos da infância pois são movimentos que, reunindo setores diferenciados da sociedade vêm pressionando através de debates, proposições e ações a construção de um projeto de melhor qualidade para a educação da infância brasileira. Na luta pela garantia dos direitos das crianças à educação infantil uma importante vitória foi a inclusão da creche no FUNDEB, direito esse obtido graças ao movimento das “Fraldas Pintadas” junto ao Congresso Nacional.

Em suma o Brasil é um país desigual, permeado pelas contradições de uma sociedade capitalista na qual a luta pelos direitos sociais é condição da busca da igualdade proclamada pela Constituição Federal. E temos a nosso favor um país com movimentos sociais diversificados constituídos e direcionados em prol de causas fundamentais para o efetivo exercício da cidadania, como a educação pública, gratuita e de qualidade.

A infância começa a ser pautada na agenda nacional em programas educacionais de governos, conferindo à educação infantil uma notoriedade mais significativa. Do ponto de partida em que a educação infantil iniciou a sua trajetória, não se pode ainda comemorar grandes resultados obtidos, mas é possível afirmar que de nesse período, muitas iniciativas, projetos, pesquisas, estudos e debates interessantes sobre o tema foram propostos. Nesse crescente positivo pode-se avaliar que estamos avançando, registrando os erros e acertos das políticas e práticas educacionais voltadas à infância, no intuito de com elas aprender e aperfeiçoá-las.

Mas a luta precisa continuar para que em um dia mais próximo a utopia da realização do atendimento educacional – interessante, instigante, lúdico e prazeroso - a todas as crianças pequenas seja uma realidade. Como nos ensinou o Mestre Paulo Freire:

"A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante."

(Pedagogia da Autonomia, 1998, p.130)

Referências

AQUINO, Lígia Maria Leão de. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ANDRÈS, Luiz Phelipe. Acervo Arquitetônico de São Luís: particularidades que encantam. In: LIMA, Zelinda de Castro. (Org.). Catálogo dos Azulejos das Cidades Históricas do Maranhão. São Luís, MA: Associação de Amigos do Centro de Criatividade Odylo Costa Filho; Companhia Vale do Rio Doce, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton de, et al. Municipalização do ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2005a.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In: Revista Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, Out. 2005b.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Trabalho encomendado pelo GT de Educação Infantil da ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/educacaoinfantilpoliticaspublicas.doc Acesso em: 14 de fev. 2006.

BRANCO, Ana Cássia Castelo. Formação Continuada e os Saberes Experienciais de Professores das Escolas Municipais de São Luís: implicações teórico-práticas. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2007.

Carta de Brasília: Financiando uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Seminário Financiamento para uma educação de qualidade. Brasília, 23 e 24 de outubro de 2003. Disponível em: www.mp.rs.gov.br/infancia/cartas_politicas. Acesso: 1/7/2006.

CAMPOS, Maria Malta. FÜLLGRAF, Jodete. WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel M. Creches e Pré-Escolas no Brasil. – 3. ed. – São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil. Disponível em: www.reescrevendoaeducacao.com.br Acesso em: 22.01.2007.

CARVALHO. Diana Maria Arruda. Concepções de Construtivismo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Luís – MA. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2002.

CASTRO, Jorge Abraão de. BARRETO, Ângela Rabelo. Financiamento da Educação Infantil: desafios e cenários para a implementação do Plano Nacional de Educação. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente – Anais. Brasília, 23-25 de abril de 2002.

CASTRO, Jorge Abraão de. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 841-858, Especial, Out. 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 329-348.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: Cadernos Cedes, ano XX, n. 35, jul./2000.

COELHO, Rita de Cássia. Financiamento da educação infantil: perspectivas em debate / Rita de Cássia Coelho e Ângela Rabelo Barreto. – Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional; v. 2)

COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. In: Revista Brasileira de Educação, nº 18, set/out/nov/dez, 2001, p. 41-51.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. (Coord.). Educação infantil: o desafio da oferta pública. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2002.

DELORS, Jacques. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? – 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EPICURO. Carta sobre a Felicidade (a Meneceu). Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação Pré-Escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil. – 2. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol.26, n. 92, Especial – Out. 2005, p. 1013-1038.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Municipalização do ensino de 1º grau – uma proposta de descentralização ou sonegação da educação destinada às classes populares? In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 35, abril/1990, p. 114-125.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. In: Cadernos de Pesquisa, n. 88, fev. 1994, p. 18-29.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

GARCIA, Carlos. O que é nordeste brasileiro? – 1ªreimp. da 9. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1999.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. A invenção de uma rainha de espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2006.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. A reinvenção do Maranhão Dinástico. São Luís: EDUFMA/PROIN, 2000.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. “O Maranhão é dos Sarney”. [Entrevista concedida a Sergio Lirio]. Revista Carta Capital, ano XII, n. 369, 23 de novembro de 2005.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia de A (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD. Sérgio. (Coord.). Educação e Exclusão no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Pré-Escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1982.

KRUPPA, Sônia Maria Portela. O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90. Tese de Doutorado. FE-USP, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. – 3. ed. – Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEHER, Roberto. Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1998.

LIMA, Antonio Carlos. São Luís: azulejos e poesia. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção nossa capital: São Luís)

LIMA, Carlos. História do Maranhão: a colônia. 2. ed. revista e ampliada. – São Luís: Instituto Geia, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). Globalização, Pós-Modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. – (Coleção Educação Contemporânea).

LOPES, Mauricio Antonio Ribeiro. Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996: jurisprudência sobre educação. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

MACHADO, Maria Lúcia de. (Org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍN, Elena. COLL, César. et. al. Aprender conteúdos & desenvolver capacidades. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Ananias Alves. São Luís: fundamentos do patrimônio cultural – Séculos XVII, XVIII e XIX. – 3. ed. - São Luís: Sanluiz, 2005.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da Educação: Gestão Democrática dos Recursos Financeiros Públicos em Educação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 72, n. 172, p. 262-290, set./dez. 1991.

MELO, Hilce Aguiar. O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como

eixo para análise. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2008.

MELO, Maria Alice. Escola comunitária em São Luís (MA): do surgimento às tentativas de inclusão no sistema oficial de ensino. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

MELO, Maria Alice. NASCIMENTO, Ilma Vieira. As escolas comunitárias como estratégia de superação do problema da exclusão educacional: uma retrospectiva. In: Revista Educação e Emancipação. Mestrado em Educação. São Luís: EDUFMA, v. 2, n. 2, jul./dez. 2003, p. 67-82.

MONLEVADE, João A. C. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MONLEVADE, João A. C. O Fundo de Educação Básica e o Financiamento da Educação Infantil. In: Coelho, Rita de Cássia. Barreto, Ângela Rabelo. Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

NASCIMENTO, Ilma Vieira. Política Educacional no Maranhão nos anos 80: ensino público de 1º grau. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

NIESS, Lucy Toledo das Dores. Direito do Trabalho - Berçário e Creche. Disponível em http://www.clubedobebe.com.br/Palavra%20dos%20Especialistas/dt-06-00.htm Acesso em 18 de janeiro de 2008.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa (orgs.). Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. – São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sobre a necessidade do controle social no Financiamento da Educação. In: Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica / organizado por Dalila Andrade Oliveira e Marisa R. T. Duarte – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil em Florianópolis. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2005.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. Tradução: Fúlvia Rosemberg. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/2002, p. 7-24.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. (Orgs.). Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. – 6. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento de uma escola com padrão de qualidade. In: A educação na América Latina: direito em risco. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cortez; ActionAid Américas, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas. – Brasília: Editora Plano, 2000.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. (Orgs.). Atlas da Exclusão Social no Brasil. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

POCHMANN, Marcio...[et.al.]., (Orgs.). Atlas da Exclusão Social, volume 5: agenda não liberal da inclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Íris Maria Ribeiro. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: construindo conhecimentos em Geografia. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2003.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. Formação Continuada de professores(as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2007.

ROSA, Mariéte Félix. A educação das crianças em idade pré-escolar em Campo Grande – MS (1980 a 1992). Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

ROSA, Mariéte Félix. O direito da criança a ter direito: a educação infantil em Mato Grosso do Sul (1994 a 2002). Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. CABRAL, Maria Regina Martins. Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luís: Editora Central dos Livros / Formação – Centro de Apoio à Educação Básica. UNICEF, 2004.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. SOUSA, Miriam Santos de. A política de municipalização no Estado do Maranhão: alguns aspectos contraditórios. In: OLIVEIRA, Cleiton de, et al. Municipalização do ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RIOS, Luiz. Geografia do Maranhão. – 4. ed. – São Luís: Central dos Livros, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/2002, p. 25-63.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma Introdução ao Estudo das Organizações Multilaterais no Campo Educacional. In: KRAWCZYK, Nora. CAMPOS, Maria Malta. HADDAD, Sérgio. (Orgs.). O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea). 140 p.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Ana Maria Costa de. Educação infantil: uma proposta de gestão municipal. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Karla Bianca Freitas de. Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professores de educação infantil na cidade de Imperatriz – MA. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2007.

TAVARES, Maria Teresa Goudard. Escolas comunitárias no Brasil: solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão? In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). Revisitando a pré-escola. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Editora; Ação Educativa; PUC-SP, 1996.

UNICEF. Situação da Infância Brasileira 2006. Crianças de até 6 anos: O Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento. Brasília, 2005.

UNESCO. Fontes para a Educação Infantil. São Paulo: Cortez Editora; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2006. Excluídas e Invisíveis. NY, EUA, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA, Márcia Moreira. Creches e políticas sociais. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Educação Infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio das políticas municipais. In: CARVALHO, Alysson. et al. (Orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX, 2002.

Documentos Oficiais

BANCO MUNDIAL. Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas. Relatório Nº 22841-BR. 62 p. Versão Original: Set./2001. Tradução: Abr./2002.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Direitos Humanos: documentos internacionais. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL, MEC, SEB. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL, SEEC, SEINF, MEC. Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar 76/78. Rio de Janeiro, RJ, 1981.

BRASIL, MEC/INEP. Censos Educacionais. Brasília, DF: www.inep.gov.br – Acesso em jul/2007.

MARANHÃO, Constituição do Estado do Maranhão. Maranhão, 1989.

MARANHÃO, Gerência de Desenvolvimento Humano. Proposta Curricular da Educação Infantil. São Luís, MA: Secretaria Estadual de Educação, 2002.

MARANHÃO, Secretaria Estadual de Educação. Programa Estadual de Acompanhamento do Desempenho Escolar – Crescer. São Luís, MA: SEDUC, 2002.

SÃO LUÍS/MA, CME. Resolução 17/2005. Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental Regular para nove anos, com inclusão a partir dos 6 anos.

SÃO LUÍS/MA, CME. Resolução 11/2005. Regimento Escolar único da rede pública municipal de educação de São Luís.

SÃO LUÍS/MA, Fundação Municipal da Criança e Assistência Social. Coordenação de Proteção e Socialização da Primeira e Segunda Infância. Relatório de Avaliação Anual do Desempenho das Entidades Comunitárias Conveniadas com a Prefeitura de São Luís. São Luís, MA: FUMCAS, 2006.

SÃO LUÍS/MA, Lei nº 4.749, de 03 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís e dá outras providências.

SÃO LUÍS/MA, Lei 4.615, de 19 de junho de 2006. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de São Luís e dá outras providências.

SÃO LUÍS/MA, Lei Orgânica do município de São Luís, 1990.

SÃO LUÍS/MA, Lei nº 4.616, 19 de junho de 2006. Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Prefeitura de São Luís; estabelece normas gerais de enquadramento; institui nova tabela de vencimento, e dá outras providências.

SÃO LUÍS/MA, Lei nº 4.931, de 07 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos profissionais do magistério do sistema de ensino público da Prefeitura de São Luís e dá outras providências.

SÃO LUÍS/MA, Lei nº 4.853, de 03 de setembro de 2007. Transforma a Fundação Municipal da Criança e Assistência Social em Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social e dá outras providências.

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. Boletim Pedagógico: “Viaje com nossas experiências”. São Luís, MA: SEMED; Coordenadoria de Educação Infantil, 2002.

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. Caderno do Professor. São Luís, MA: SEMED, 2003.

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. Cartas. São Luís, MA: SEMED, 2003.

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís, MA: SEMED, 2004.

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2006-2015). São Luís, MA: SEMED, 2006.

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. Plano de Trabalho da Formação Continuada de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) 2008. São Luís, MA: SEMED, 2008. (mimeo).

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Educação Infantil: "Conquistando a Cidadania". São Luís, MA: SEMED; Coordenadoria de Educação Infantil, 2002.

SÃO LUÍS/MA, Secretaria Municipal de Educação. II Fórum Municipal de Educação de São Luís: Prefeitura, Comunidade, Escola e Família, juntos construindo uma cidade que educa e aprende. São Luís, MA: SEMED, 2004.

Sites Consultados

Banco Mundial – www.obancomundial.org

CEPAL – www.eclac.cl

FMI – www.imf.org

IBGE – www.ibge.gov.br

INEP – www.inep.gov.br

MEC – www.mec.gov.br

MIEIB – www.mieib.org.br

OCDE – www.oecd.org

OIT – www.oitbrasil.org.br

OMC – www.wto.org

ONU – www.onu-brasil.org.br

OMEP – www.omep.org.br

UNICEF – www.unicef.org.br

UNESCO – www.unesco.org.br

ANEXOS

ANEXO A – Lei Estadual nº 8.447 de 21 de agosto de 2006.

Estado do Maranhão

Diário Oficial

Poder Executivo

Ano C Nº 162 São Luís, Terça-Feira 22 de agosto de 2006 Edição de Hoje: 12 páginas

Lei Nº 8.447 de 21 de agosto de 2006

Autoriza o Poder Executivo a estabelecer parcerias com Escolas Comunitárias, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO,

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa do Estado decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo, por intermédio da Secretaria do Estado da Educação, autorizado a estabelecer parcerias com Escolas Comunitárias, obedecidas as formalidades legais.

Art. 2º As parcerias mencionadas no artigo anterior somente serão estabelecidas com Escolas Comunitárias reconhecidas e reavaliadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 3º As parcerias a que se refere o art. 1º consistem no auxílio financeiro, cessão de equipamentos e pessoal indispensáveis ao funcionamento da Escola, bem como na formação continuada da equipe gestora e docentes.

Art. 4º Cabe à Secretaria de Estado da Educação estabelecer por portaria os procedimentos e exigências que se fizerem necessários à aplicação desta Lei.

Art. 5º As despesas para execução da presente Lei correrão à conta de recursos e fundos destinados à Educação, dentro dos limites orçamentários.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução da presente Lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O Excelentíssimo Senhor Secretário Chefe da Casa Civil a faça publicar, imprimir e correr.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, EM SÃO LUÍS, 21 DE AGOSTO DE 2006, 185º DA INDEPENDÊNCIA E 118º DA REPÚBLICA.

JOSÉ REINALDO CARNEIRO TAVARES
Governador do Estado do Maranhão

LOURENÇO JOSÉ TAVARES VIEIRA DA SILVA
Secretário de Estado da Educação

ANEXO B – Lei Orgânica do município de São Luís – MA (excertos)

TÍTULO IV

DA ORDEM ECONÔMICA E SOCIAL

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I

DA EDUCAÇÃO

Art. 135 A educação, direito de todos e dever do Município, promovida e incentivada com a colaboração da família e da sociedade, visa ao desenvolvimento integral da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, inspirada nos sentimentos de igualdade, liberdade e solidariedade.

Art. 136 A gratuidade do ensino público municipal incluirá material escolar e alimentação do educado, proibida a cobrança de qualquer taxa, a qualquer título, nas escolas da rede pública municipal.

Art. 137 É proibida toda e qualquer manifestação preconceituosa ou discriminatória de qualquer natureza nas escolas públicas municipais e nas conveniadas com o Município.

Art. 138 Não será concedida licença para a construção de conjuntos residenciais ou instalações de projetos de médio ou grande porte sem que seja incluída a edificação de escola com capacidade para atendimento à população escolar ali residente.

Art. 139 O Município aplicará, anualmente, vinte e cinco por cento, no mínimo, de sua receita de impostos, inclusive a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento de ensino, na forma da Constituição Federal e legislação específica.

§1º - O não cumprimento do mínimo percentual previsto resultará em crime de responsabilidade da autoridade competente, podendo, a juízo do poder legislativo, importar o afastamento liminar do cargo ou função e a perda do mandato.

§2º - Os recursos destinados à educação serão aplicados nas escolas públicas, podendo as escolas comunitárias do Município ser contempladas com tais recursos, desde que:

I – comprovarem finalidades não lucrativas e reconhecidas de utilidade pública municipal;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária ou ao Poder Público Municipal, no caso de encerramento de suas atividades;

III – estejam em localidades onde a população escolarizável seja muito numerosa e as escolas municipais e estaduais de Primeiro Grau não tenham condições de absorver a clientela.

Art. 140 O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VI – atendimento ao educando através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

VII – acesso à criação artística, ao esporte, ao lazer, segundo a capacidade de cada um.

§1º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Municipal ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§2º - Compete à Secretaria Municipal de Educação e Cultura recensear os educandos no ensino fundamental e pré-escolar, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais e responsáveis, pela freqüência à escola, objetivando garantir:

I - oferta de vagas suficientes à demanda no ensino pré-escolar e fundamental;

II – localização de escolas de acordo com a necessidade populacional;

III – orientação à política de expansão da rede pública do Plano Diretor setorial, anual e plurianual de educação.

Art. 141 O Poder Público Municipal assegurará o direito à educação mediante:

I – existência de condições para acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental;

II – manutenção do ensino composto pela rede de escolas mantidas pelo Poder Público Municipal;

III – oferta de matrículas em escolas municipais de ensino situadas a distância compatível com a residência dos alunos;

IV – possibilidade de bolsa de estudo aos que demonstrarem insuficiência de recursos financeiros, no caso de não atendimento ao disposto no inciso anterior;

V – incentivo à participação da sociedade civil de São Luis, na elaboração e aplicação das leis de ensino, como, ainda, no acompanhamento e avaliação dos planos de educação.

Art. 142 O Município de São Luis desenvolverá, prioritariamente, o ensino pré-escolar e de primeiro grau, só podendo atuar nos demais graus de ensino, quando estiverem plenamente atendidas as necessidades da educação fundamental, nos limites de seu território.

Art. 143 As empresas, no Município de São Luís, que empregam menores, estão obrigadas a adequar-lhes os horários e natureza de trabalho, respeitando-lhes a capacidade física, intelectual, faixa etária, conforme a legislação federal, a fim de possibilitar a freqüência à escola e sua aprendizagem.

Art. 144 Os alunos portadores de excepcionalidade tem direito a tratamento adequado e digno, de acordo com as normas fixadas pelos competentes órgãos de educação.

Art. 145 O Município implantará escolas rurais com a garantia de que os alunos nela matriculados em regiões agrícolas terão direito a tratamento adequado a sua realidade,

com a adoção de critérios que levem em conta as estações do ano e seus ciclos agrícolas e a aquisição de conhecimentos específicos na vida rural, através de aulas práticas.

Art. 146 A organização geral das escolas será fixada em seus respectivos regimentos, elaborados com participação de suas comunidades e homologados pelo órgão competente da educação.

§1º - Os regimentos garantirão aos alunos, organização autônoma em entidades estudantis próprias e a participação na elaboração a avaliação dos planos de ação das escolas.

§2º - O atendimento a higiene, saúde, proteção e assistência às crianças serão garantidos, assim como sua guarda, durante o horário escolar.

§3º - O Município publicará, até trinta dias após o encerramento de cada trimestre, informações completas sobre receitas, despesas e fontes de recursos da educação.

§4º - É obrigatória a oferta de ensino religioso nas escolas públicas municipais e nas conveniadas com o Município.

Art. 147 O Sistema de Educação Municipal promoverá o ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo, adequado às condições de vida do educando já ingresso no mercado de trabalho.

Art. 148 O Município manterá sistema de bibliotecas escolares na rede pública municipal de ensino e exigirá a existência de bibliotecas na rede escolar privada, na forma da lei.

"Parágrafo único." As bibliotecas referidas no caput do artigo serão dirigidas por profissionais formados em Biblioteconomia, de conformidade com a Lei Federal.

Disponível em: http://www.cmsl.ma.gov.br/pagina_leiorganica.php

Acesso em: 15/03/2008

ANEXO C - Relação das Escolas Municipais de Educação Infantil de São Luís – MA (2006)

Escolas localizadas na Zona Urbana

Nº	Nome da Escola	Matrícula na Educação Infantil	Matrícula no Ensino Fundamental
1	Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro	191	38
2	Unidade de Educação Básica Antônio Lopes	211	-
3	Unidade de Educação Básica Araripina de Alencar Fecury	149	-
4	Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola	300	-
5	Unidade de Educação Básica Criança Feliz	235	67
6	Unidade de Educação Básica Cecília Meireles	250	-
7	Unidade de Educação Básica Dr. Carlos Macieira	228	-
8	Unidade de Educação Básica Dr. Oliveira Roma	126	-
9	Unidade de Educação Básica Dayse Linhares de Sousa	112	43
10	Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro	214	64
11	Unidade de Educação Básica Dillú Mello	205	-
12	Unidade de Educação Básica Elizabeth Fecury	153	-
13	Unidade de Educação Básica Emir Justino Ribeiro	187	-

14	Unidade de Educação Básica Gardênia Ribeiro Gonçalves	138	22
15	Unidade de Educação Básica Jairo Rodrigues	251	-
16	Unidade de Educação Básica José Augusto Mochel	272	-
17	Unidade de Educação Básica Jean Norberto Coelho	224	-
18	Unidade de Educação Básica Luís Augusto Monier Alves	149	24
19	Unidade de Educação Básica Luís Martins	152	-
20	Unidade de Educação Básica Maria Amélia Profeta	135	72
21	Unidade de Educação Básica Maria Antonieta	129	43
22	Unidade de Educação Básica Maria de Jesus Carvalho	142	57
23	Unidade de Educação Básica Maria José Serrão	141	-
24	Unidade de Educação Básica Monteiro Lobato	241	-
25	Unidade de Educação Básica Meus Amiguinhos - Forquilha	141	-
26	Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira	249	-
27	Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves	203	-
28	Unidade de Educação Básica Moranguinho	237	-
29	Unidade de Educação Básica Nadir Moraes	155	-

30	Unidade de Educação Básica Nielza Lima Matos	288	-
31	Unidade de Educação Básica Olinda Desterro	250	35
32	Unidade de Educação Básica Olívio Castelo Branco	589	-
33	Unidade de Educação Básica Orquídea Santos	252	77
34	Unidade de Educação Básica Professor Elpídio de Hermes Carvalho	96	28
35	Unidade de Educação Básica Paulo Freire	405	240
36	Unidade de Educação Básica Primavera - Cohatrac	342	-
37	Unidade de Educação Básica Pastor Estevam Ângelo de Sousa	472	-
38	Unidade de Educação Básica Residencial Paraíso	156	-
39	Unidade de Educação Básica Rivanda Berenice Braga	154	57
40	Unidade de Educação Básica Rosa Mochel	207	-
41	Unidade de Educação Básica Recanto dos Pássaros	199	-
42	Unidade de Educação Básica Senador Miguel Lins	266	-
43	Unidade de Educação Básica Sofia Silva	196	-
44	Unidade de Educação Básica Santa Clara	202	53
45	Unidade de Educação Básica Thales Ribeiro Gonçalves	155	-

46	Unidade de Educação Básica Tom & Jerry	256	61
47	Unidade de Educação Básica Vera Macieira	168	27
48	Unidade de Educação Básica Zuleide Bogéa	85	-
Total		**10.258**	**1.008**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Luís

Escolas localizadas na Zona Rural

		Matrícula na Educação Infantil	**Matrícula no Ensino Fundamental**
1	Unidade de Educação Básica Beija-Flor	47	-
2	Unidade de Educação Básica Castelinho	81	21
3	Unidade de Educação Básica Chapeuzinho Vermelho	72	-
4	Unidade de Educação Básica Cleonice Lopes	137	-
5	Unidade de Educação Básica Dilson Ramos Bessa	410	-
6	Unidade de Educação Básica Evandro Bessa - Coqueiro	291	48
7	Unidade de Educação Básica Evandro Bessa - Estiva	156	50
8	Unidade de Educação Básica Evandro Bessa – Santa Bárbara	124	-
9	Unidade de Educação Básica Gomes de Sousa	141	-
10	Unidade de Educação Básica Honórico Odorico Ferreira	47	-
11	Unidade de Educação Básica Joaquim Pinto	226	27

12	Unidade de Educação Básica José do Amaral Raposo	192	-
13	Unidade de Educação Básica Josefina Serrão	45	-
14	Unidade de Educação Básica Luzenir Mata Roma	151	52
15	Unidade de Educação Básica Manuela Varela	40	-
16	Unidade de Educação Básica Mário Pereira	177	-
17	Unidade de Educação Básica Maria José Aragão	301	-
18	Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton	166	-
19	Unidade de Educação Básica Meus Amiguinhos – Quebra Pote	137	20
20	Unidade de Educação Básica Mindinho	301	-
21	Unidade de Educação Básica Nossos Amiguinhos	200	-
22	Unidade de Educação Básica Odylo Costa Filho	204	94
23	Unidade de Educação Básica Primavera	174	26
24	Unidade de Educação Básica Proteção de Jesus	107	-
25	Unidade de Educação Básica Saraiva Filho	205	-
26	Unidade de Educação Básica Rosa de Saron	25	-
27	Unidade de Educação Básica Rio Grande	176	-
28	Unidade de Educação Básica Vila Tiradentes	223	-
Total		**4.556**	**338**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Luís

ANEXO D - Escolas Municipais de Educação Infantil que possuem Anexos

1	Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola	Anexo: Pedro Bertol
2	Unidade de Educação Básica Dayse Linhares de Sousa	Anexo: Adapi
3	Unidade de Educação Básica Gardênia Ribeiro Gonçalves	Anexo
4	Unidade de Educação Básica Maria José Serrão	Anexo: Ciranda do Aprender
5	Unidade de Educação Básica Meus Amiguinhos - Forquilha	Anexo: Pequeno Polegar
6	Unidade de Educação Básica Olívio Castelo Branco	Anexo I: Olívio Castelo Branco Anexo II: São Raimundo Anexo III: Cravos e Rosas Anexo IV: Esperança do Amanhã
7	Unidade de Educação Básica Orquídea Santos	Anexo I: Orquídea Santos Anexo II: Gapara
8	Unidade de Educação Básica Senador Miguel Lins	Anexo: Raio de Luz
9	Unidade de Educação Básica Tom & Jerry	Anexo: Balão Mágico
10	Unidade de Educação Básica Chapeuzinho Vermelho	Anexo: Ciranda do Saber
11	Unidade de Educação Básica Evandro Bessa - Coqueiro	Anexo I: Luz Divina

		Anexo II: Nossa Senhora de Nazaré
12	Unidade de Educação Básica Mindinho	Anexo: Santa Maria
13	Unidade de Educação Básica Thales Ribeiro Gonçalves	Anexo: João e Maria
14	Unidade de Educação Básica Gomes de Sousa	Anexo: São Benedito

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

ANEXO E – Constituição Estadual do Maranhão (excertos)

TÍTULO VII
Da Organização Municipal
CAPÍTULO I
Dos Municípios
Seção I

Disposições Gerais

Art. 141 - O Município, unidade territorial com autonomia política, administrativa e financeira, organiza-se e rege-se pelos termos da Constituição Federal, desta Constituição e da respectiva Lei Orgânica.

Art. 142 - São Poderes do Município, independentes e harmônicos, o Legislativo, representado pela Câmara Municipal, e o Executivo, exercido pelo Prefeito.

Parágrafo Único - É vedado a qualquer dos Poderes delegar atribuições, e quem for investido num deles não poderá exercer as do outro, ressalvadas as exceções constitucionais.

Art. 143 - A Lei Orgânica do Município, votada em dois turnos com interstício mínimo de dez dias, aprovada por dois terços da Câmara Municipal e por esta promulgada, observará os seguintes preceitos:

I - eleição do Prefeito, do Vice-Prefeito e dos Vereadores, em pleito direto e simultâneo realizado em todo o Estado, na forma da legislação específica;

II - inviolabilidade dos Vereadores por suas opiniões, palavras e votos no exercício do mandato, na respectiva circunscrição municipal;

III - proibições, impedimentos e incompatibilidade no exercício da vereança, similares, no que couber, aos definidos na Constituição Federal e nesta Constituição para os membros do Congresso Nacional e Deputados Estaduais;
IV - organização das funções legislativas e fiscalizadoras da Câmara Municipal;

V - obrigatoriedade de apresentação das declarações de bens para ocupantes de cargos comissionados e detentores de mandatos eletivos, antes de neles serem investidos;

VI - iniciativa popular no processo legislativo municipal, através da manifestação de, pelo menos, cinco por cento do eleitorado;

VII - aplicação aos Vereadores, no que couber, das imunidades conferidas aos Deputados Estaduais no art. 36 desta Constituição.

Art. 144 - A instalação de novos Municípios será processada na forma dos preceitos respectivos da Lei Complementar Estadual.

** Art. 144 com redação dada pela Emenda Constitucional nº 019, de 28/02/96.*

**Art. 145 revogado pela Emenda Constitucional no 008, de 24/03/92.*

Art. 146 - Os Municípios poderão associar-se mediante convênios para explorar, sob planejamento integrado e execução múltipla, os serviços de interesse comum, de forma permanente ou periódica.

Seção II

Da Competência do Município

Art. 147 - Compete ao Município:

I - legislar sobre os assuntos locais;
II - legislar, supletivamente, no que couber;
III - decretar e arrecadar os tributos de sua competência, aplicar as suas rendas, prestar contas e publicar os balancetes nos prazos de lei;

IV - criar, organizar e extinguir distritos, observado o que a lei estadual dispuser a respeito;

V - organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluindo-se nestes o transporte coletivo, que tem caráter essencial;

VI - manter os serviços obrigatórios de atendimento à cultura, à educação pré-escolar e de ensino fundamental, à saúde e à habitação, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

VII - promover, no que couber, o adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle de uso, parcelamento e ocupação do solo urbano;

VIII - zelar pelo patrimônio municipal, inclusive o histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual;

IX - afixar as leis, decretos e editais na sede municipal, em lugar visível ao povo, ou publicá-los em jornal oficial, se houver;

X - elaborar o estatuto dos seus servidores;

XI - gerir os interesses locais como fator essencial de desenvolvimento da comunidade;

XII - exercer outras atribuições previstas em lei.

Parágrafo Único - Aplica-se ao Município o exercício da competência comum com o Estado e a União prevista no art. 12, I, desta Constituição.

CAPÍTULO V
Da Seguridade Social
Seção III
Da Previdência e Assistência Social

Art. 215 - O Estado e os Municípios poderão instituir planos e programas, isolados ou conjuntos, de previdência e assistência social para seus servidores, mediante contribuições na forma do plano previdenciário.

§ **1o-** A gratificação de natal aos aposentados e pensionistas, em cada ano, terá por base o valor integral dos proventos pagos no mês de dezembro.

§ **2o-** É vedada a subvenção ou auxílio do Poder Público a entidades de previdência privada com fins lucrativos.

Art. 216 - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente da contribuição à seguridade, e tem por finalidade:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e sua integração na sociedade.

Parágrafo Único - O Estado e os Municípios, em regime de prioridade, destinarão recursos para garantir os direitos da criança e do adolescente na execução das políticas sociais básicas.

CAPÍTULO VI
Da Educação, da Cultura e do Desporto
Seção I
Da Educação

Art. 217 - A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família, visará ao desenvolvimento integral e preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com base nos princípios e garantias da Constituição Federal.

Parágrafo Único - A gratuidade do ensino inclui a do material escolar e a da alimentação do educando na escola. É proibida a cobrança de qualquer taxa nas escolas públicas do Estado e dos Municípios.

Art. 218 - Os conteúdos do ensino fundamental, para a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos regionais, atenderão aos aspectos sociais, históricos e geo-econômicos do Estado.

§ **1o -** Os alunos de escolas rurais, em regiões agrícolas, tem direito a tratamento especial, adequado à sua realidade, devendo o Poder Público adotar critérios que levem em conta as estações do ano e seus ciclos agrícolas.

§ **2o -** O ensino fundamental é obrigatório e gratuito, com período de oito horas diárias para o turno diurno, e contará com a atuação prioritária dos Municípios e assistência técnica e financeira do Estado, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

§ **3o-** O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas e privadas em todos os níveis.

Art. 219 - As escolas públicas do Estado e dos Municípios contarão com regimento interno, elaborado por sua diretoria e com a participação de pais, professores e alunos.

Art. 220 - O Estado e os Municípios aplicarão, anualmente, vinte e cinco por cento, no mínimo, de sua receita de impostos, inclusive o proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, na forma da Constituição Federal.

Art. 221 - A lei estabelecerá o plano estadual e municipal de educação plurianual, articulando e desenvolvendo o ensino estadual em seus diversos níveis, mediante ação integrada do poder público, para a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica.

Parágrafo Único - O plano de educação disporá sobre os currículos mínimos das escolas públicas estaduais e municipais, e a criação de creches nos estabelecimentos escolares.

Art. 222 - O Estado dará apoio financeiro às atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão, mediante a formação de recursos humanos, concessão de meios e condições especiais de trabalho, visando à solução de problemas regionais.

Art. 223 - O Estado e os Municípios garantirão o ensino obrigatório em condições apropriadas para os portadores de deficiência física, mental e sensorial, com estimulação precoce e ensino profissionalizante.

Art. 224 - Os programas de suplementação alimentar e de material didático escolar atenderão às peculiaridades regionais, observada a realidade do Estado.

Art. 225 - A Lei Orgânica do Município adotará providências no sentido de que não seja concedida licença para construção de conjuntos residenciais cujos projetos não incluam a edificação de prédios escolares com capacidade de atendimento à população escolar ali residente.

Art. 226 - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais de educação nacional;

II - garantia pelo Poder Público de mecanismos de controle indispensáveis à necessária autorização para cobrança de mensalidades e quaisquer outros pagamentos;

III - autorização e avaliação pelo Poder Público, segundo norma do Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo Único - É assegurada a participação paritária do Poder Público, das entidades mantenedoras dos estabelecimentos escolares, dos professores e dos pais dos alunos de terceiro grau, em plena capacidade civil dos pais de alunos até o segundo grau na composição do Conselho Estadual de Educação.

* *Parágrafo Único acrescentado pela Emenda Constitucional nº 007, de11/12/91*.

Disponível em:
http://www.pge.ma.gov.br/pagina.php?dst=legislacao_const&titdst=%20%20CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DO%20MARANH%C3%83O

Acesso em: 15/03/2008

ANEXO F - Relação das creches e pré-escolas conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Luís – MA / Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (2006)

Nº	Nome da Escola	Meta e Regime (4h)	Meta e Regime (8h)
1	Associação Beneficente das Crianças Carentes da Vila Santa Clara	4	100
2	Associação Beneficente das Donas de Casa da Vila Conceição	50	-
3	Associação Beneficente de Saúde do Bairro Túnel do Sacavém	-	75
4	Associação Beneficente e Recreativa dos Moradores da Vila São Domingos	100	-
5	Associação Clube de Mães do Turú	-	60
6	Associação Comunitária Beneficente Nossa Senhora da Conceição	150	-
7	Associação das Donas de Casa da Cohab	180	-
8	Associação das Donas de Casa da Salina do Sacavém	70	30
9	Associação das Donas de Casa do Bairro Turú	42	-
10	Associação das Donas de Casa do Conjunto Bequimão	150	-
11	Associação das Donas de Casa Parque Primavera Japão	140	-
12	Associação de Mães Bom Jesus dos Aflitos	-	200
13	Associação de Proteção à Maternidade e a Infância da Floresta	150	-
14	Associação dos Moradores Deus Seja Louvado	60	-
15	Associação dos Moradores do Bairro João de Deus	58	-
16	Associação Menor Carente Rio dos Cachorros	54	-

17	Associação Nossa Senhora de Nazaré em Defesa das Crianças Carentes	100	20
18	Associação Beneficente da Vila Embratel	80	-
19	Associação Beneficente de Mães da Vila Nova	-	100
20	Associação Comunitária Bom Jesus	120	-
21	Associação Assistência ao Menor da Santa Efigênia	50	-
22	Associação dos Moradores do Piquizeiro e Adjacências	116	102
23	Associação Santa Terezinha	75	-
24	Centro Assistencial Madre Rubatto	-	40
25	Centro Comunitário da Vila Palmeira	-	100
26	Centro Comunitário Radional e Adjacências	-	130
27	Centro Comunitário Vila Brasil	100	100
28	Centro Comunitário Educacional Cuidando da Vida	-	100
29	Centro Cultural e Educacional da Vila Embratel	90	-
30	Centro Educacional e Profissional do Coroadinho	105	-

31	Centro Educacional Espírita Bezerra de Menezes	-	55
32	Clube Cooperativista de Mães da Camboa	31	61
33	Clube de Mães Vovó Mesquita	-	65
34	Clube de Mães Carentes	100	-
35	Clube de Mães da Vila São Luís	130	60
36	Clube de Mães do Bairro do Anjo da Guarda	-	100
37	Clube de Mães Dona Marly Sarney	120	-
38	Clube de Mães dos Moradores do Baixão	65	50
39	Clube de Mães Maria de Fátima Caldas	181	-
40	Clube de Mães Mariana	50	30
41	Clube de Mães Mateus	60	40
42	Clube de Mães Menino Jesus	120	-
43	Clube de Mães Nossa Senhora da Vitória	110	-
44	Clube de Mães Sagrada Família da Vila Embratel	140	130
45	Clube de Mães Santa Luzia	100	-

46	Clube de Mães Santa Rita	70	-
47	Clube de Mães Unidas Venceremos do Sítio Pirapora	100	-
48	Clube de Mães Unidas Venceremos Vila Fialho	100	-
49	Clube de Mães Unidas Venceremos São Raimundo do Anjo da Guarda	95	-
50	Clube de Pais e Mães Família Sagrada do Anil	-	100
51	Creche Estrela do Oriente	64	101
52	Creche Nossa Senhora da Esperança	70	-
53	Fundação Maranhemse de Assistência Comunitária	270	-
54	Grêmio Cultural e Recreativo do Anjo da Guarda	120	-
55	Grupo Comunitário Semente da Esperança	-	80
56	Grupo de Creche Comunitária Alegria de Viver	-	80
57	Instituto Cultural Manoel Lopes	80	-
58	Instituto Educacional e Creche Maurício José	-	90
59	Instituto Farina do Brasil	-	105

60	Instituto São Jerônimo	140	-
61	Liga Feminina do Jardim São Cristóvão	100	-
62	Seara Espírita Deus Cristo e Caridade	-	38
63	Sociedade Eunice Weaver do Maranhão	80	-
64	União Beneficente dos Moradores do Bairro do João Paulo	70	-
65	União da Boa Vontade do Bairro da Jordoa	60	-
66	União de Mulheres da Cidade Olímpica	-	100
67	União dos Moradores Bairro da Forquilha	40	-
68	União dos Moradores Bairro do Caratatiua	150	-
69	União dos Moradores da Alemanha	100	-
70	União dos Moradores da Alegria	20	80
71	União dos Moradores do Anjo da Guarda	-	100
72	União dos Moradores do Parque Primavera Japão	120	60
73	União dos Moradores do Quebra Pote	50	-
74	União dos Moradores do Rio Anil	105	-

75	União dos Moradores Redenção Filipinho	50	-
76	União dos Moradores Santa Rosa	120	-
77	União dos Moradores São Raimundo	140	-
78	União dos Moradores do Bairro Divinéia	80	-
79	Voluntariado de Obras Sociais do Maranhão	-	200
80	Movimento em Defesa da Pessoa Humana	105	-
81	Associação Espírita Lar de José	120	-
82	União dos Moradores do Bairro Amora	120	-
83	Renovação Cristã do Ipase	80	-
84	União dos Moradores do Cruzeiro de Santa Bárbara	80	-
85	União de Moradores do Bairro Andiroba	60	-
Total		**6.210**	**2.882**

Fonte: Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social

ANEXO G – Documento redigido pelos membros do Fórum de Educação Infantil do Estado do Maranhão para o Ministério Público do Maranhão com o envio de sugestões para o Plano Estratégico deste órgão em 2007 no que se refere à Educação Infantil

Do Fórum de Educação Infantil do Maranhão e OMEP - Maranhão

Ao Procurador Geral de Justiça do Estado do Maranhão

Senhor Procurador:

Em atendimento à solicitação feita por V. Excelência, referente à contribuição para construção do Plano Estratégico do Ministério Público, vimos apresentar-lhe as sugestões oriundas do Fórum da Educação Infantil e OMEP – Maranhão, no que se refere ao processo educacional da infância maranhense.

1. Que se criem mecanismos de acompanhamento, nos vários municípios maranhenses, visando o cumprimento das legislações nacionais, especialmente:

A. Da constituição Brasileira de 1988, quando estabelece em seu artigo 7º XXV o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas.

B. Da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, quando reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica (art. 29), a ser assumida pelo município (art. 18) em regime de colaboração com a União e o Estado, com a participação ativa da família. Que se procure colocar em prática igualmente o artigo 89, em que se estabelece que as creches e pré-escolas sejam integradas ao "respectivo sistema de ensino a partir de 1999", quando se completariam 3 anos de aprovação desta lei de nº. 9394.

C. Do Plano Nacional de Educação, em todas as suas metas, onde se trata de questões referentes à formação dos profissionais das instituições que cuidam da educação infantil, da implantação de conselhos escolares, entre outros aspectos, bem como dos objetivos, onde se estabelece a necessidade de cumprimento de padrões mínimos para o funcionamento de creches e pré-

escolas públicas e privadas e a questão da ampliação da oferta, de forma a atender 50% da população de 0 a 3 anos e 80% da população de 4 e 5 anos até 2010. No caso maranhense, o atendimento é insignificante, onde em projeções aproximadas, chega-se a uma demanda não atendida de mais de 90% em creches e 80% em pré-escolas. Leva-se em consideração que o PNE foi aprovado pela lei nº. 10.172 de 09 de Janeiro de 2001. Considere-se que o artigo 2º da citada lei previa que a partir de sua vigência os estados e municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes, o que ainda não ocorreu em relação ao Governo do Estado do Maranhão e da quase totalidade dos municípios maranhenses.

D. da Política Nacional da Educação Infantil, especialmente no que se refere a diretrizes, objetivos, estratégias e recomendações.

2. Levando-se em consideração a aprovação do FUNDEB, que se crie também instrumentos de orientação e acompanhamento da execução, visando evitar distorções surgidas com a execução do FUNDEF. Que se veja inicialmente a própria implantação dos conselhos do FUNDEB, especialmente no que se refere à eleição de seus membros, composição e operacionalidade.

3. Considerando que, desde 2006, encontra-se em vigência a lei nº. 11.274, que estabelece o ensino fundamental de 9 anos, que não se deixe de proceder ao acompanhamento de sua execução, que, pelo que se têm informações, tem tido muitas dificuldades, especialmente no que se refere à passagem da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, leve-se em consideração que a etapa da infância não termina aos cinco anos e prossegue até os dez anos, o que leva a exigência de que se trate a criança com pedagogias e didáticas apropriadas à sua faixa etária, explorando-se a ludicidade e evitando as imensas formalidades ainda colocadas como exigência do ensino fundamental, especialmente no que se refere à avaliação. Lembre-se que a educação infantil é exercida de forma cíclica, o que, lamentavelmente, não ocorre com o ensino fundamental preferencialmente seriado.

4. É importante que seja analisada a legislação estadual, no que se refere ao funcionamento das Escolas Comunitárias, aprovada em finais de 2006, e que se leve em conta o compromisso do governador Jackson Lago, quando ainda em campanha,

assinou documento se comprometendo em apoiar a educação infantil e as escolas comunitárias, haja vista o papel histórico destas instituições no atendimento deste nível de ensino.

5. Seria importante que a aplicação do FICAI[33] se desse também nas pré-escolas, nos moldes do que já ocorre no ensino fundamental.

Considerando-se o exposto sugerimos:

- Que o Ministério Público se integre ao Fórum Estadual de Educação Infantil e se articule mais intensamente com o Conselho Estadual de Educação, a FAMEM, a UNDIME e outros organismos que também participam do Fórum no sentido de uma ação integrada em prol da educação infantil.
- Como já tivemos a oportunidade de participar dos encontros regionais promovidos pelo CAOP – Ministério Público, das Videoconferências, enfim, da Rede Interinstitucional da Educação, gostaríamos de reafirmar o nosso desejo de continuar participando da ação parceira com o Ministério Público, sendo informados dos eventos e reuniões, que forem realizadas.

Aproveitamos a oportunidade para informar e convidar representantes do Ministério Público, para participarem do planejamento e execução do IIº Encontro Estadual de Educação Infantil, programado para o mês de Agosto de 2007, bem como para pedir que o documento ora enviado seja conhecido pela Promotoria de Educação de São Luís.

Atenciosamente:

São Luís, 11 de Abril de 2007

[33] Como esse termo faz parte de uma política estadual, é importante esclarecer que a Ficha de Comunicação do Aluno Infreqüente (FICAI) tem o objetivo de "desenvolver uma ação conjunta entre a escola, o Conselho Tutelar e a Promotoria da Infância e Adolescência, no combate à infrequência, para evitar o abandono escolar" (SEDUC, 2008, p.13). É considerada uma das estratégias do combate à evasão escolar, e foi implementada por meio do Decreto Estadual 22.187/2006.

Roberto Mauro Gurgel Rocha

Presidente da OMEP-MA e membro do Comitê Gestor do Fórum de Educação Infantil do Maranhão – FEIMA

Fabiana Canavieira

Comitê Gestor do FEIMA

Suzana Lopes Matos

Comitê Gestor do FEIMA

Disponível em: http://www.mp.ma.gov.br/site/planejamento/forumEducacaoInfantil.jsp

Acesso em: 20/03/2008