



5130 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

AS TRANSFORMAÇÕES PROPORCIONADAS PELO PROINFÂNCIA NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Leila Pio Mororó - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Leila Lôbo de Carvalho - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

AS TRANSFORMAÇÕES PROPORCIONADAS PELO PROINFÂNCIA NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo: O texto tem como objetivo analisar a adesão ao Proinfância na região Nordeste como um todo e, de forma detalhada, em um município baiano localizado no Sertão Produtivo, discutindo os efeitos da implementação do programa a partir das falas de professoras que atuam em três unidades do programa nesse município. A pesquisa desenvolvida foi do tipo avaliativa e teve como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético. Para tanto, utilizou como instrumentos de coleta dos dados a análise documental, o questionário e a entrevista com docentes e gestores de unidades do Proinfância no município estudado. Os resultados evidenciaram que na região Nordeste as unidades do Proinfância foram (e são), em muitos municípios, as primeiras instituições educacionais públicas planejadas especificamente para atender às crianças de zero a seis anos e que, no município estudado, as três unidades do Proinfância tornaram-se centros de referência em Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Proinfância. Educação Infantil. Política Educacional

Historicamente, crianças pobres, negras e moradoras de espaços rurais atravessaram suas infâncias sem o direito de frequentar escolas públicas de Educação Infantil com infraestrutura adequada, sendo essa questão ainda mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste do país.

A responsabilização da família pela educação e cuidado da criança e a ausência do Estado na garantia de direitos sociais para essa etapa caracterizou a história da criança no Brasil durante séculos. Paschoal e Machado (2009, p. 82) afirmam, por exemplo, que “diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas”, ou seja, um atendimento distanciado do direito da própria criança de ter assegurada a sua educação.

Nesse cenário, o direito de frequentar os espaços institucionais não domésticos, isto é, espaços que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2009), foi se constituindo ao longo da história brasileira a partir de espaços improvisados, com baixos custos e tendo como elemento sustentador a força dos movimentos sociais, especialmente das mulheres (ROSEMBERG, 2002).

Associado a essa questão, o federalismo instituído no país a partir da Constituição Federal de 1988, o qual reconhece os municípios como ente federado e, como tal, aquele se torna responsável pela etapa da Educação Infantil, adiou por duas décadas o estabelecimento do previsto regime de colaboração (técnica e financeira) entre a União e os municípios a fim de diminuir os efeitos das desigualdades regionais no atendimento a essa etapa da educação nacional.

Medidas políticas nessa direção começaram a ser delineadas de maneira mais contundentes a partir de 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), e em 2009, com a ampliação da educação obrigatória desde os quatro anos de idade (BRASIL, 2009), passando a abranger, portanto, o ensino pré-escolar da etapa da Educação Infantil.

Enquanto o PDE pretendia priorizar o desenvolvimento conjunto de ações através da articulação entre a União, os estados e os municípios a fim de identificar e solucionar os problemas que afetavam a educação nacional através de ações de combate aos problemas sociais que inibiam o ensino e a aprendizagem, a ampliação da obrigatoriedade da educação com a inclusão da pré-escola proporcionaria uma melhor distribuição dos recursos públicos entre os municípios para essa etapa através do Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (Fundeb).

Essas medidas permitiram o início de mudanças significativas em relação à Educação Infantil nos municípios mais pobres e mais distantes dos grandes centros produtivos do país. Dentre essas mudanças, estão os efeitos de um dos programas para a Educação Básica vinculado ao PDE: o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil). Através da criação do Proinfância, tal como outros programas do PDE, o governo federal buscou corrigir as discrepâncias entre as condições dos municípios brasileiros, assumindo, de forma colaborativa com os demais entes federados, a efetivação de um padrão mínimo de qualidade em

termos de configuração de prédio, seus equipamentos e materiais, para as escolas de Educação Infantil do país.

Como marco legal, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)¹ foi criado pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT).

O objetivo do programa é construir, reformar e equipar as escolas de Educação Infantil com materiais e equipamentos adequados às crianças de até seis anos. Para realizar a adesão, os municípios são agrupados e classificados a partir de três critérios: populacional, dando prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa e com maior concentração de população urbana; educacional, em que a prioridade é aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior; e a vulnerabilidade social, em que a prioridade é dada aos municípios que tem maiores percentuais de mulheres chefes de família, jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento da educação infantil (BRASIL, 2007).

Além disso, o grande número de turmas de Educação Infantil atendidas em escolas de Ensino Fundamental, sem condições específicas de mobiliário, equipamentos e materiais didáticos, foi outro elemento justificador do programa. Apesar de ter se passado mais de duas décadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, ainda não está consolidado no Brasil o atendimento das crianças em centros de Educação Infantil. A adaptação de espaços anexos em escolas que atendem outras etapas de ensino tem sido a forma mais recorrente de atendimento.

Desde sua criação, em 2007, o Proinfância passou por processos de reformulações dos modelos dos projetos arquitetônicos, do modo de adesão dos municípios e do tipo construtivo do modelo convencional para a Metodologia Inovadora e na fase atual retornou ao modelo de construção convencional.

Entre as mudanças, a vinculação das obras do Proinfância às emendas parlamentares modificou completamente a perspectiva de consolidação de uma política pública para a Educação Infantil que estava em andamento, uma vez que as obras ficaram condicionadas não apenas à necessidade do município, mas a determinação de um parlamentar.

Este artigo tem por objetivo apresentar os efeitos do Proinfância em um município localizado no território de identidade do Sertão Produtivo, no estado da Bahia. Para tanto, focalizamos a discussão em dois elementos: os dados de adesão ao programa na região Nordeste e, de forma detalhada, de um município dessa região e nos efeitos da implementação do programa a partir da perspectiva de professoras que atuam em três unidades do Proinfância.

A investigação desenvolvida apresenta elementos da pesquisa do tipo avaliativa, a qual, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 46) "é, em geral, centrada na análise da adequação e relevância de políticas, programas ou projetos, com objetivos e metas explícitos, e com a finalidade de identificar os fatores que favorecem ou impedem seu desenvolvimento". Assim sendo, buscamos identificar as mudanças que a implementação do Proinfância proporcionou no atendimento da primeira etapa da Educação Básica. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. Esses dois últimos aplicados com docentes e gestores das unidades do Proinfância no município estudado.

Nosso aporte teórico-metodológico de análise se baseia no Materialismo Histórico Dialético, por entendermos que esse método nos fornece elementos para investigar os efeitos da implementação do Proinfância a partir da identificação das contradições do momento histórico no qual esse programa se desenvolve e suas potencialidades de transformação da realidade na qual se insere.

Retrato das instituições de Educação Infantil antes do Proinfância

Para Kuhlmann (2015) a classificação das instituições como educacionais ou não apenas por sua proposta, pode levar a uma incompreensão histórica de outros fatos sociais que estão intimamente interligados ao processo de constituição da história educacional do país.

No atendimento às crianças de zero a seis anos no Brasil estiveram presentes dois modelos de atendimento, um denominado como assistencialista e outro como pedagógico. Entre eles, destacam-se dois fatores determinantes: a idade e a classe social. Crianças de zero a três anos pobres frequentavam creches e asilos e crianças de quatro a seis anos, filhas de famílias mais abastadas, frequentavam instituições "pedagógicas" (KUHLMANN, 2015). Apesar da classificação de assistencial e pedagógica, esses modelos apresentavam elementos que ora os aproximavam e ora os distanciavam, não sendo possível determiná-los como responsável apenas pelo cuidado ou pela educação das crianças, respectivamente. Pensar, então, o retrato das instituições em uma perspectiva histórica nos revela que existiram modelos que se distinguiam pela classe social do público atendido.

As modificações advindas a partir da revolução industrial, aliada à luta das mulheres para se inserirem no mundo do trabalho e à reivindicação das classes populares pelo direito das crianças de frequentarem instituições escolares, constituíram-se como demandas sociais emergentes ao modelo de sociedade moderna que se desejava alcançar e, conseqüentemente, induziu ao avanço de políticas públicas para atendimento das crianças de até seis anos.

Em termos de estrutura física de prédios destinados ao atendimento de crianças de até seis anos, existem registros de instituições públicas construídas a partir de um modelo froebeliano². Essas instituições, apesar de se denominarem

públicas, não eram de acesso para os filhos dos trabalhadores, e nem foram estendidas para as diferentes regiões brasileiras, se caracterizando, portanto, como uma ação pontual em alguns poucos estados brasileiros.

Até a criação do Proinfância, portanto, não havia existido na história do Brasil uma política pública ou ação governamental por parte da União destinada à construção de escolas de Educação Infantil que tivesse como pressuposto a necessidade de promover ações supletivas e redistributivas para a correção progressiva das disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino para a primeira etapa da Educação Básica.

A Resolução de criação do Proinfância define que compete à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação “orientar os municípios e o Distrito Federal quanto à execução da política pedagógica necessária ao funcionamento das unidades de educação infantil” (BRASIL, 2007). Desse modo, após a implantação do programa, o Ministério da Educação realizou o acompanhamento da implementação do Proinfância nos municípios através de assessorias técnico pedagógicas. Na Bahia, o MEC estabeleceu parceria com Universidade Federal da Bahia (UFBA) que coordenou o Projeto Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico aos municípios contemplados pelo Proinfância nesse estado. Além da realização do diagnóstico da Educação Infantil em 237 municípios do estado, contribuindo para identificar as fragilidades na execução do programa, a consultoria também auxiliou na construção das propostas pedagógicas e na formação de professores nesses municípios.

Apesar de sua relevância política e de sua abrangência, o Proinfância ainda é pouco estudado no meio acadêmico. Em uma busca realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para identificarmos as produções publicadas entre os anos de 2008 até 2018 sobre o tema, identificamos 29 pesquisas, sendo dessas 5 teses e 24 dissertações. Ressaltamos que, enquanto todas as teses foram produzidas em programas de pós-graduação em educação, das dissertações apenas metade (12) está vinculada a essa área de conhecimento. As demais foram produzidas em programas vinculados a outras áreas, tais como: arquitetura e urbanismo, economia doméstica, política social e administração.

Dentre as pesquisas identificadas, apenas três foram realizadas na região Nordeste (especificamente no município de Natal e no estado do Rio Grande do Norte), o que reforça a necessidade de ampliação de pesquisas sobre os efeitos do Proinfância nessa região brasileira.

Além de serem poucas, também não há quase nenhuma divulgação dos resultados dessas pesquisas nos anais de eventos que são considerados de referência para a pesquisa educacional. Na busca realizada nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente nos grupos de trabalho 05 (Estado e Política Educacional) e 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), foi identificado apenas um trabalho na modalidade pôster nesse último.

O que as pesquisas revelam sobre o Proinfância é que em alguns municípios a inauguração das unidades do programa representou transferência de vagas de uma escola com infraestrutura inadequada para as novas sedes construídas pelo programa. Fato que revela a precariedade que caracterizava o atendimento das crianças de zero a seis anos. Mattos (2014), Santos e Ribeiro (2014) apresentam alguns dados de municípios que optaram pela transferência de matrículas.

Além disso, após a implementação do Proinfância, as assessorias técnicas e pedagógicas realizadas pelo MEC, induzem mudanças na concepção e na organização do trabalho pedagógico realizadas no interior dessas instituições.

As obras do Proinfância no Nordeste

A desigualdade de condições de acesso à educação nas regiões do Brasil faz com que a materialização do Proinfância na região Nordeste inaugure um novo panorama para a oferta da Educação Infantil nessa região.

No país inteiro foram pactuadas 9.290 unidades do programa até 2017. Segundo Lopes (2018, p. 213), os estados brasileiros com maior número de contratação foram Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Paraná. E os estados com menores números de contratação de obras foram Amapá, Roraima, Acre, Rondônia e Sergipe.

Na Tabela 1 apresentamos os dados relativos aos nove estados que pertencem à região Nordeste, com destaque para a quantidade de obras pactuadas com a união e a situação em que se encontravam até janeiro de 2019.

Tabela 1- Situação das obras do Proinfância pactuadas no Nordeste (2007 a 2018)

Estado	Concluída	Não iniciada	Cancelada	Paralisada	Em execução	Total
Alagoas	27	16	34	5	34	116
Maranhão	109	118	75	31	107	440
Piauí	58	37	27	10	61	193
Ceará	157	33	138	15	91	434
Rio G. do Norte	79	22	37	9	42	189
Pernambuco	119	75	100	15	83	392
Paraíba	109	40	70	6	34	259
Sergipe	27	18	38	7	22	112
Bahia	244	124	126	40	169	703

Total	929	483	645	138	643	2.838
--------------	------------	------------	------------	------------	------------	--------------

Fonte: Simec, 2019

No Nordeste foram pactuadas 2.838 obras do Proinfância, sendo que os estados da Bahia (703), Maranhão (440), Ceará (434), Pernambuco (392) e Paraíba (259) apresentaram os maiores índices de adesão ao programa, respectivamente. O estado com menor adesão foi Sergipe (112), seguido dos estados de Alagoas (116), Rio Grande do Norte (189) e Piauí (193).

O Proinfância apresenta três modelos de projetos arquitetônicos denominados como Tipo A, Tipo B e Tipo C. O tipo A pode ser um projeto arquitetônico construído pelo próprio município e financiado pela união, desde que atenda às recomendações e padrões estabelecidos pelo MEC. O Tipo B e o Tipo C são modelos padrões de construções, diferenciando-se apenas pelo tamanho e capacidade de atendimento. O tipo B tem capacidade de atender 112 crianças em período integral e 224 em dois turnos. O tipo C atende 60 alunos em período integral e 120 em dois turnos.

Com relação ao tipo de construção, o projeto do Tipo B foi o que teve maior adesão, com o total de 694 unidades pactuadas. Esse tipo de construção dispõe de oito salas de atividades, sendo seis salas para atendimento na etapa creche e duas para a pré-escola.

Somando todos os tipos de construção, o total de obras concluídas no Nordeste até 2018 foi de 929 unidades. O total de obras não iniciadas até então era de 483 unidades, o que significa que se algum município pactuou um modelo construtivo e ainda não começou o processo de construção, ele poderá migrar para outro tipo construtivo, precisando apenas fazer a alteração documental no Simec³. Até janeiro de 2019, 138 obras do Proinfância estavam em situação paralisada e 643 obras em execução.

Com relação às obras paralisadas e atrasadas, o relatório⁴ de avaliação da implantação de escolas para Educação Infantil (2017), realizado pela Controladoria Geral da União, expôs algumas críticas ao modelo proposto pelo FNDE para a recondução das obras, assinalando que as obras paralisadas ou aquelas com lento processo de execução permanecem sem solução.

As obras canceladas correspondem a 645 unidades. Quando uma obra é cancelada o município deve devolver o valor recebido para o governo federal. O alto índice de obras canceladas faz com que a ampliação do atendimento em creches e a universalização da pré-escola, previstos no Plano Nacional de Educação (2014-2024), fiquem cada vez mais distantes de se alcançar.

O tipo de construção com menor adesão nessa região foi o Tipo A. Apenas os estados de Pernambuco e da Bahia optaram por esse tipo de construção, no qual o projeto arquitetônico é elaborado pelo município proponente e executado pela União. Em Pernambuco foram pactuadas sete unidades e na Bahia foram quatorze.

O Território de Identidade do Sertão Produtivo abrange 20 municípios, que têm em comum a característica serem de clima seco, subúmido e semiárido, com chuvas que se estendem entre os meses de novembro a janeiro. Além disso, eles têm em sua maioria população rural com modos de vivências culturais marcados pela religiosidade. "Os eventos juninos, reisado, presépios e outros caracterizam a identidade dessa gente, muitos descendentes de quilombos, vaqueiros, sertanejos retirantes e outros. São estes que constituem o povo do Território de Identidade" (BAHIA, 2016).

Na Tabela 2 apresentamos os municípios, a quantidade de obras pactuadas com a União, o tipo e situação da obra e identificamos quais municípios receberam Assessoria do projeto Proinfância MEC/UFBA.

Tabela 2 -Obras do Proinfância pactuadas no Território de Identidade Sertão Produtivo, estado da Bahia, entre os anos de 2007 a 2018

Municípios	Quantidade	Tipo	Situação	Assessoria Proinfância MEC/UFBA
Brumado	2	B	Concluída	Sim
		2 conv	Em Execução	
Caculé	1	MI B	Em Execução	Não
Caetitê	2	C	Concluída	Sim
		C	Concluída	
Candiba	1	C	Concluída	Não
Contendas do Sincorá	Não Tem	-	-	Não
Dom Basílio	1	B	Concluída	Sim
Guanambi	4	B	Concluída	Não
		B	Concluída	
		B	Concluída	
		MI C	Em Execução	
Ibiassucê	1	MI C	Paralisada	Não
Ituaçu	1	2 conv	Em Execução	Não

Iuiú	1	B	Concluída	Sim
Lagoa Real	2	B	Concluída	Sim
		C	Concluída	
Livramento de Nossa Senhora	2	B	Concluída	Sim
		MI C	Cancelada	
Malhada de Pedras	1	B	Concluída	Sim
Palmas de Monte Alto	1	B	Concluída	Sim
Pindaí	1	1 conv	Em Execução	Não
Urandi	1	C	Concluída	Sim
Rio do Antônio	1	B	Concluída	Sim
Sebastião Laranjeiras	1	1 conv	Em Execução	Não
Tanhaçu	3	2 conv	Em Execução	Não
		1 conv	Em execução	
		1 conv	Em execução	
Tanque Novo	1	1 conv	Cancelada	Não

Fonte: Simec, 2019

Dos vinte municípios pertencentes ao território do Sertão Produtivo, no estado da Bahia, identificamos que apenas o município de Contendas do Sincorá não aderiu ao Proinfância.

No total, foram pactuadas 28 unidades pelos municípios. Dezesesseis obras já foram concluídas, duas unidades foram canceladas, uma unidade encontra-se paralisada e nove unidades estão com obras em execução. O Tipo B foi o modelo mais adotado para a construção.

Desses municípios, dez receberam assessoramento e acompanhamento do Projeto Proinfância Bahia MEC/UFBA. Destaca-se, nesse cenário, que as consultorias realizadas nos municípios fomentaram práticas e concepções para/sobre Educação Infantil coadunadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No município pesquisado, atualmente tem três unidades do Proinfância em funcionamento desde 2016. Das três unidades do Proinfância pesquisadas, duas se localizam em bairros novos no município que não tinham instituições de atendimento à Educação Infantil, sendo uma localizada em um conjunto habitacional do Programa Minha Casa, Minha Vida e outra foi construída em um bairro onde já existia o atendimento em creche.

Em 2017, a população estimada do município era de 86.808 habitantes com uma população de zero a seis anos de 6.684 crianças nessa faixa etária.

Com relação ao atendimento de crianças de zero a seis anos em escolas públicas, em 2018, o município tinha sob dependência administrativa, 2 creches, 1 pré-escola, 15 turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental e 3 unidades do Proinfância. Os dados do Educacenso (2018) indicam que foram matriculadas 1.984 crianças de até seis anos nas escolas públicas do município. Desse total, as unidades do Proinfância foram responsáveis por 591 matrículas.

De uma casa adaptada à uma unidade do Proinfância

Realizamos entrevistas semiestruturada para que pudéssemos apreender a perspectiva das professoras e diretoras das unidades do Proinfância a respeito das transformações que a implementação do programa proporcionou no atendimento à Educação Infantil do município.

Neste texto analisamos as posições assumidas por três professoras que atuam, cada qual, nas três unidades do Proinfância. Para diferenciá-las utilizamos os termos⁵: Professora 1, Professora 2 e Professora 3.

Como características em comum temos o fato de que são todas licenciadas em Pedagogia com pós-graduação na área educacional têm vínculo como docentes efetivas da rede pública municipal, com carga horária semanal de quarenta horas de trabalho, sendo reservado, dessas horas, um terço da carga horária para atividades de planejamento.

A Professora 3 nos relatou que o bairro onde está localizada a unidade do Proinfância onde trabalha tem o histórico de atendimento às crianças marcado pela organização de um Clube de Mães⁶. Nesse clube, uma senhora do bairro cuidava das crianças enquanto as mães trabalhavam. Em 2000, durante campanha política, as mulheres do bairro reivindicaram creches para seus filhos, resultando no aluguel de uma casa pela prefeitura onde a creche passaria a funcionar como uma extensão de uma das creches já existente no município.

Segundo essa Professora, a maior dificuldade que a creche enfrentava “era por conta do espaço mesmo, pois funcionava [em tempo] integral com trinta crianças [...] não tinha parquinho. Era mesmo o espaço da sala de aula e um refeitório improvisado.”

As duas outras unidades nasceram juntamente com o bairro como uma das ações atreladas ao programa de habitação “Minha casa, minha vida” do governo federal, confirmando, desta forma, a finalidade do programa que era a de

atender municípios com maiores índices de vulnerabilidade social.

Solicitamos que as Professoras avaliassem a estrutura física do Proinfância comparando-a com outras escolas de Educação Infantil:

Não tem nem como comparar. Porque era uma casa adaptada para receber essas crianças, com um único banheiro, para todas as crianças e adultos também, eram duas salas, uma cozinha, uma sala improvisada para a direção e uma salinha pequenininha para televisão e livros. Ali a gente desenvolvia algumas atividades na sala. A hora das crianças brincar a gente tinha que tirar as mesas e cadeiras encostar para lá para poder ter o espaço para as crianças sentar no chão e brincar. Até para fazer atividade em grupo a gente tinha que tirar todas as mesas e cadeiras, para poder criar um espaço no chão e trabalhar com as crianças em círculo. Então, não tem nem comparação de uma casa para uma escola com estrutura dessa. (Professora 3)

Eu não conheço outras escolas, conheço apenas uma, e em termos de estrutura física essa aqui é bem melhor. (Professora 1)

Na outra escola que eu trabalhava não tem a metade desse espaço aqui, não tem pátio grande, não tem um parquinho, não tem uma quadra, não tem nada. (Professora 2)

A restrição do espaço é evidenciada como fator limitante do fazer pedagógico com as crianças. Sem a disponibilização de espaços para realização das diferentes atividades que compõem a rotina escolar, nos espaços de Educação Infantil que duas delas trabalhavam anteriormente tudo era organizado tendo como referência um único ambiente: a sala de aula. Na sala de aula as crianças merendavam, brincavam, tiravam seu cochilo e etc.

Ao questionarmos, portanto, como o espaço físico pode interferir no desenvolvimento da prática pedagógica, a Professora 3 relata ainda algumas dificuldades enfrentadas, quando atuava na creche que funcionava em espaço improvisado.

Influencia muito [...] enquanto eu trabalhava na extensão eu estava fazendo o curso de pedagogia na UNEB, então eu estudava a teoria e vivia a prática. Era uma realidade totalmente diferente daquilo que se discutia. Era uma coisa muito angustiante! Quando eu cheguei na creche eram poucos autores que discutiam essa questão, não tinha aquele enfoque na educação igual hoje. Então, quando começou a estudar a disciplina de Educação Infantil na universidade, eu vinha para minha sala de aula e eu ficava angustiada porque não tinha como você fazer um trabalho naquele espaço, com aquelas crianças, com aquela teoria. (Professora 3)

A fala da professora revela a angústia que sente todo docente quando se vê diante do desafio de trabalhar em uma instituição em que o espaço se torna um elemento impeditivo para materialização de práticas pedagógicas que ressaltem a criança como um sujeito de direitos, como o foco central do processo pedagógico. Ao trazer para a sua fala a sua formação inicial e o impacto que sofreu quando se deparou com escolas improvisadas a professora também chama a atenção para fato de que a política educacional não pode se efetivar desassociada de políticas públicas que reduzam as desigualdades sociais que, desde os primórdios da nossa educação brasileira, sempre justificaram a oferta de escolas diferentes para classes sociais diferentes. Vale destacar que ela não coloca em oposição a relação teoria e prática na sua formação, mas entende que a falta de espaço na creche dificultava a materialização da teoria aprendida.

Para Santos (2014, p. 148) “espaço e ambiente possuem significados distintos, mas que, no contexto educacional, não podem ser analisados isoladamente, pois estão entrelaçados pela presença e ação dos sujeitos no cotidiano das instituições de ensino”.

Com o entendimento de que o espaço também é um instrumento educativo, percebemos pelas falas das professoras que as implicações do espaço vão desde as condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico até a leitura que as famílias fazem a partir da imagem da estrutura física.

É uma valorização muito grande! Como temos o conhecimento com as famílias do bairro, quando encontramos as mães daquela época que hoje já está também com filhos nesse espaço, a gente percebe a satisfação delas de ter um espaço desse para colocar a criança, mas é uma pena que não é integral. (Professora 3)

Para as professoras, a inauguração das unidades do Proinfância apresentou-se como um marco para a Educação Infantil do município, pois as crianças passaram a frequentar um espaço adequado a essa faixa etária. Porém, a expectativa de uma escola com jornada integral não foi efetivada, conforme elas apontam:

Aqui principalmente por ser um bairro carente deveria ser o período integral. Os pais têm necessidade também para procurar algum trabalho. Segundo os comentários de muitos pais, por exemplo, eles trabalham o dia todo, alguns tem que pagar uma pessoa para cuidar dos filhos enquanto eles não estão na escola. (Professora 1)

Desde quando construiu a gente imaginava que seria integral, nós nunca imaginamos que quando inaugurasse essa escola ela funcionaria só meio período. A gente sempre achou que seria integral, tanto que veio os materiais, têm os colchões, tem berço, tem tudo. Material para funcionar integral está completo, só falta funcionar. É um sonho funcionar integral e segundo o que a gente ouve é que o município não tem condições de arcar com funcionamento integral. Mas já tem alguma mobilização da comunidade para que a escola funcione integral. (Professora 3)

Sobre a avaliação da estrutura do projeto arquitetônico do Proinfância, a Professora 3 descreve que “o tamanho das salas para a quantidade de aluno que ela é planejada é adequada. Agora, para a quantidade de alunos que a gente recebe ela é pequena, não é? Mas é um espaço planejado para a quantidade de aluno dentro da lei.” A Professora 2 aponta para as transformações que foram realizadas na estrutura “a escola é ampla, é muito boa. As outras salas tinham divisórias e nós precisamos mudar um pouquinho, porque ficava um espaço pequeno e turmas muito grandes.”

Outro elemento que aparece nessa fala é o número de alunos por sala. O Parecer CNE/CEB N° 20, orienta que o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (de 0 a 1 ano), 15 crianças por professor (de 2 e 3 anos) e 20 crianças por professor (4 a 6 anos).

Esses recortes das falas das professoras evidenciam que apesar da garantia do direito de acesso a organização das turmas não seguem as orientações legais que regulamentam a oferta dessa etapa. Tomamos como exemplo o caso da unidade em que foram matriculadas, em 2018, 155 crianças com idade entre um e seis anos, conforme tabela 3.

Tabela 3 –Matrículas em uma unidade do Proinfância em 2018

Descrição	Matrículas
Crianças de 1 a 2 anos	16
Crianças de 2 a 3 anos	20
Crianças de 3 a 4 anos	60
Crianças de 4 a 5 anos	37
Crianças de 5 a 6 anos	22

Fonte: Questionário com a diretora da unidade, 2018.

Esse total de 155 matrículas estavam distribuídas em oito turmas, sendo: 1 turma de um ano, 1 turma de dois anos, 3 turmas de três anos, 2 turmas de quatro anos e 1 turma de cinco anos. Assim sendo, como o atendimento é parcial, ou seja, quatro horas diárias, os dados nos revelam que as oito salas são ocupadas apenas em um turno e ficam ociosas no outro período. Esse dado se repete nas outras duas unidades do Proinfância. Além disso, o número de matrícula é superior ao recomendado pelo Conselho Nacional de Educação.

Segundo Costa (2015), uma das dificuldades comuns nos municípios que aderiram ao Proinfância é a manutenção de recursos humanos. Os dados sobre a oferta da etapa creche ainda são muito limitados. Porém, a demanda por ela é um assunto recorrente em todo território nacional. Assim sendo, a implementação do Proinfância sem o efetivo uso da sua capacidade indica a necessidade do poder público buscar estratégias e financiamento para que o programa de fato cumpra sua finalidade.

Assim sendo, em termos de condições de acesso, através da implementação do Proinfância, o município pesquisado passou por transformações estruturais na oferta da Educação Infantil. Uma vez que as unidades inauguradas tornaram-se as primeiras instituições públicas com materiais e equipamentos específicos para o atendimento de crianças de até seis anos.

Concretamente, o Proinfância confere visibilidade ao processo de educar e cuidar, pois a estrutura física proposta por esse programa anuncia, por si só, à sociedade que o espaço da educação da criança de 0 a 6 anos não é mais um lugar doméstico e assistencial, mas um lugar em que os pequenos cidadãos têm direito a uma educação socialmente referenciada.

Algumas considerações finais

Apesar de ter se configurado como relevante no cenário das políticas públicas da Educação Infantil, o Proinfância passou por inúmeras reformulações desde sua criação em 2007, mas encontramos muitas dificuldades de acesso aos dados referentes ao programa, uma vez que não estão todos condensados em um único espaço virtual, dificultando o acesso aos dados sobre a implementação do programa nas diferentes regiões brasileira. Os dados que deveriam ser amplamente publicizados simplesmente não estão disponíveis virtualmente para consulta pública.

A publicação desses relatórios favoreceria a realização de diagnósticos nacional sobre a implementação do Proinfância a fim de contribuir para identificar a oferta e demanda de atendimento nessas unidades, os desafios enfrentados pelos municípios, a proposta e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior dessas instituições, além de se tornar um subsídio importante para consolidar políticas de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil.

Após mais de duas décadas de regulamentação ainda é possível observar a existência de instituições de Educação Infantil que ainda não consolidaram sua identidade como parte integrante do sistema educacional. Nesse sentido, a implantação de construções arquitetônicas no padrão do Proinfância ajuda a demarcar um novo paradigma para os tipos de espaços de atendimento às crianças de zero a seis anos.

Pois o espaço não é neutro, ele também é educativo e traduz o tipo de formação que se pretende desenvolver. Assim sendo, quando a União induz os municípios a aderirem a um programa específico que oferece estrutura, equipamentos e mobiliários adequados para crianças de zero a cinco anos, ela possibilita um lugar de visibilidade do processo de cuidar e educar, ao mesmo tempo em que diz à sociedade que o espaço da creche e pré-escola não é um espaço doméstico, mas um lugar de direito dos pequenos cidadãos.

Especificamente em relação à região Nordeste, pensar o Proinfância nela exige primordialmente reconhecer essa região como um espaço geográfico brasileiro demarcado pela ausência de uma política educacional que possa garantir às crianças o direito de frequentarem creches e pré-escolas com dignidade e às suas famílias a opção de escolha. Em muitos municípios dessa região, por exemplo, as unidades do Proinfância foram (e são) as primeiras instituições educacionais públicas planejadas especificamente para atender às crianças de zero a seis anos.

Quando o perfil de quem frequenta as creches públicas é o de meninos e meninas, filhos e filhas da classe trabalhadora, o potencial transformador que a boniteza da estrutura proposta pelo Proinfância (aliada à organização pedagógica, às condições de trabalho, aos currículos, e à formação inicial e continuada dos professores) é crucial em contextos de violentas desigualdades para se promover uma educação socialmente referenciada desde a mais tenra idade.

Referências

BAHIA. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial – NEDET/ IFbaiano – Instituto Federal de educação, Ciência e tecnologia. **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo**, Guanambi-Ba, 2016. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. 4. ed. São Paulo; Cortez, 2007.

BRASIL. **Resolução nº. 6**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmtdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2018.

COSTA, Sandro Coelho. **Programa Proinfância**: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil. 2015. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Thaís Andrea carvalho de Figueirêdo. **O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)**: expansão da educação infantil com qualidade?. 2018. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

MATTOS, Clarice da Silva. **A implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, n.33, p.78-95, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvio. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/2002.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Organização e usos dos espaços e ambientes em instituições de Educação Infantil do Proinfância. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (org.). **Educação Infantil os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (org.). **Educação Infantil os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

¹ Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

² Esse modelo tem como referência Friedrich Froebel, o fundador dos *Kindergarden* (Jardins-de-infância).

³ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec) é um instrumento de acesso público que possibilita ao cidadão acompanhar a execução dos recursos públicos transferidos pelo FNDE destinados à construção de creches, escolas e quadras poliesportiva.

⁴ Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10722.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁵ Fizemos a identificação das professoras dessa forma para preservar os aspectos éticos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as orientações da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

⁶ O clube de Mães foi um movimento impulsionado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) através do Projeto Casulo em 1977. Essa ação foi desencadeada a partir das orientações de organismos internacionais para os países em desenvolvimento, que visava estimular modelos de educação de massa, não formais e com baixo custo, com espaço físico inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional (ROSEMBERG, 2002).