

(RE)CONCEITUALIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO, SERVIÇO SOCIAL E EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA SEMEC (1968-2007)

PEDRO THIAGO COSTA MELO

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professor da educação básica na Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI).

E-mail: pedrothiagocostamelo@gmail.com ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0002-0170-9797>

LUÍS CARLOS SALES

Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: lwis2006@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-00019006-8401>

RESUMO

Neste estudo, apresentamos as diferentes (re)conceitualizações que a educação infantil teve ao longo do tempo, com foco especial entre 1968 e 2007 no âmbito da cidade de Teresina e na circunscrição de sua Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Para contextualizar, abordamos o surgimento da criança como sujeito histórico, discorrendo posteriormente acerca dos primeiros estabelecimentos destinados a esse público, até chegar à noção mais recente de educação infantil. Teoricamente, utilizamos a postura teórico-metodológica da Nova História Cultural, que permite perceber uma complexidade social, seus vieses e sua não-naturalidade, bem como o uso de diversas fontes. Como dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), documentos oficiais, entrevistas e bibliografias: Queiroz (1998), Kramer (1982), Lima (2016). Como resposta de pesquisa, considerou-se que a educação infantil foi-se firmando ao longo do tempo como tal; observou-se que, mesmo com a promulgação da Constituição Federal (CF/1988), que garantiu o direito educacional das crianças em creches e pré-escolas, e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96)*, que coloca o educação infantil como componente da educação básica, a posição da SEMEC Teresina de institucionalizar o atendimento à infância para sua alçada deu-se somente em 2007, decisão política do então secretário municipal de Educação, Washington Bonfim, face o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006), (re)conceitualizando a educação infantil como setor educacional.

Palavras-chaves: (re)conceitualizações- educação infantil- SEMEC.

PRESCHOOL (RE)CONCEPTUALIZATIONS: FROM ASSISTENCIALISM, SOCIAL AND EDUCATIONAL SERVICE AT THE MUNICIPAL SECRETARY OF EDUCATION IN TERESINA (1968-2007)

ABSTRACT

This study presents the different (re)conceptualizations preschool education has been through over time, with special focus on the period from 1968 to 2007 at the Municipal Secretary of Education in Teresina-Piauí. The text approaches the child emergence as a historical subject, and then discusses the first establishments for this audience till the most recent notion of preschool education. Theoretically, the paper is based on the theoretical-methodological background of New Cultural History, which allows the perception of a social complexity, its various biases and its unnaturalistic aspects; as well as the use of the most varied sources, such as data from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira, official documents, interviews and bibliographies: Queiroz (1998), Kramer

(1982), Lima (2016). As a response to the research, it was considered that preschool education has been established this way over time; it was observed that even with the approval of the Federal Constitution (1988), which guarantees the children's educational right in kindergartens and preschools, and of the Law of Directives and Bases of Brazilian Education (1996) as a member of basic education, the secretary only institutionalized childcare in 2007 as a political decision of the former municipal secretary of education Washington Bonfim for the emergence of the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (2006), (re) conceptualizing preschool education as an educational sector.

Keywords: (re)conceptualizations- preschool- Municipal Secretary of Education.

RESUMEN

En este estudio, presentamos las diferentes (re) conceptualizaciones que la educación infantil tuvo a lo largo del tiempo, con foco especial entre 1968 y 2007 en la SEMEC, Teresina-Piauí. Para contextualizar, abordamos el surgimiento del niño como sujeto histórico para luego discurrir acerca de los primeros establecimientos para ese público, hasta llegar a la noción más reciente de educación infantil. Teóricamente, utilizamos la postura teórico-metodológica de la Nueva Historia Cultural, que permite percibir una complejidad social, sus múltiples sesgos y su no naturalidad; y el uso de las más variadas fuentes como: datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), documentos oficiales, entrevista y bibliografías: Queiroz (1998), Kramer (1982), Lima (2016). Como respuesta de investigación, se consideró que la educación infantil a lo largo del tiempo se fue firmando como tal; se observó que incluso con la aprobación de la Constitución Federal (CF / 1988), que garantizó el derecho educativo de los niños en guarderías y preescolares y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB / 96), que la colocó, en el marco de la educación básica, la posición de la SEMEC de institucionalizar la atención a la infancia para su alzada fue solamente en 2007, decisión política del entonces secretário municipal de educación Washington Bonfim, consecuencia del surgimiento del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB / 2006), (re) conceptualizando la educación infantil como sector educativo.

Palabras claves: (re)conceptualizaciones- educación infantil- SEMEC

Introdução

Atualmente, a demanda por educação infantil no município de Teresina é atendida através do Sistema Municipal de Educação, composto pela rede pública (em maior número) e privada (em menor número). Essa supremacia, em número de matrículas na educação infantil, é resultado da absorção do atendimento de parte da demanda pela rede estadual e da assistência social municipal, respectivamente, em meados da primeira década do século XXI, efetivada em 2007.

O processo de saída da rede estadual e assistencial municipal na oferta de educação infantil é consequência das mudanças ocorridas na legislação, especialmente em razão da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a qual assegurou o direito à educação às crianças em creches e pré-escolas e alçou os municípios à condição de entes federativos; e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (1996), que redefiniu as competências e prioridades do atendimento à educação básica em cada ente

federativo, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, visualizamos um novo conceito de criança, logo, de educação infantil, que, ao longo dos anos, passou por um processo de (re)conceitualizações.

Tendo isso em vista, este artigo apresenta um estudo histórico, por meio da abordagem de história do tempo presente, com o objetivo de descrever e analisar o processo de mudanças ocorridas no atendimento infantil no município de Teresina, com foco especial em um espaço temporal de quatro décadas, entre 1968 e 2007.

Metodologicamente, utilizamos o método histórico, pois fazemos uma análise temporal, os caminhos e descaminhos históricos da educação infantil. Teoricamente, utilizamos a postura teórico- metodológica da Nova História Cultural, que permite perceber uma complexidade social, seus vários vieses e sua não-naturalidade.

A Nova História nos legou o entendimento de que nos últimos anos a História está mais próxima dos mais variados temas e fontes. Como consequência, tem-se o surgimento de trabalhos mais diversificados, bem como a democratização de temas e sujeitos, até então não pesquisados, como a criança, a mulher, os negros, os indígenas, as pessoas com necessidades especiais etc.

A pluralidade de temas e pesquisas foi garantida com essa abertura que, "[...] erguendo-se contra a dominação da Escola Positivista, uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em 'A Revista de Síntese' durante os anos 1920, mais francamente na 'Revista Les Annales' durante os anos 1930" (BOURDÉ; MARTIN, 2000, p. 119).

Portanto, temos a gestação de um novo conceito de História. A partir daí tudo é entendido como construção histórica, sendo, portanto passível de análise. Em meio ao novo paradigma, temos um novo conceito de documento, abrangendo a novas possibilidades como as fontes não-oficiais.

Com efeito, para Burke (1992), a Nova História está associada à *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisationi*, que propõe uma história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional, no qual se continham verdades e noções aceitáveis. O que era considerado imutável é, a partir daí, encarado como uma "construção cultural", sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (BURKE, 1992, p. 9-10). Portanto, a Nova História Cultural "[...] traz a síntese de todas as histórias, fazendo referência a todas as atividades humanas. [...] a realidade é social ou culturalmente constituída por todos os homens que fazem parte da sociedade." (SILVA,

2008, p.21). Desse novo ponto de partida, os estudos em torno do que hoje se entende por educação infantil, o sujeito-criança regido pela história, foi se tornando objeto de análise.

Nossas fontes foram os dados extraídos dos microdados do INEP, tratados a partir do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, entrevistas, documentos oficiais e bibliografias: Queiroz (1998), Kramer (1982), Lima (2016)

Na tessitura do texto, inicialmente, fizemos um recuo no tempo para apresentar as mudanças ocorridas no conceito ou concepção de criança. Neste sentido, abordamos o surgimento da criança como sujeito histórico para, depois, discorrer acerca dos primeiros estabelecimentos destinados a esse público, até chegar-se à noção mais recente de educação infantil.

Ao longo do tempo, o atendimento à infância passou por (re)conceitualizações, acompanhado pelas próprias mudanças na compreensão sobre o que é criança, até chegar ao entendimento que se tem hoje – integrante da educação básica e garantida como direito básico como estabelecido na CF/1988 e primeira etapa da educação básica na LDB/1996. Percebemos, nessa perspectiva, que esse atendimento, em âmbito institucional, via SEMEC, foi impulsionado pelo surgimento e/ou institucionalização do FUNDEB.

Enfaticamente, contudo, ainda não foi consolidado o entendimento de que as creches e pré-escolas realizam um serviço educacional. Em muitos sentidos, há, ainda, percepções divergentes da lei sobre essa etapa da educação básica, entendida ainda como assistencialista, um serviço social, ação compensatória ou até desimportante, afetando, assim, sua consolidação como parte essencial e indissociável do processo educativo.

Partindo desse pressuposto, apresentamos as (re)conceitualizações do atendimento à criança ao longo do tempo, com ênfase no hiato de tempo 1968-2007 e discutimos esse quadro, buscando sua desnaturalização.

Apesar da delimitação, fazemos uma retrospectiva histórica da realidade infantil em épocas anteriores. Assim, ratificamos a asseveração de Rezende (1997), quanto à opção do recorte temporal: “[...] A sua escolha está cercada por questões que vivem, alucinações da sua época, desejos e desencontros do seu tempo, sem que haja linearidade. As horas antigas se tornam recentes, como diria sabiamente Guimarães. Os tempos se cruzam, se confundem” (p. 13).

Félix (1998) também corrobora com esse entendimento ao afirmar que há “[...] necessidade de delimitar bem o recorte da pesquisa para saber quando parar e quando ir além. O fato de termos de fazer recortes não significa que deixemos de fazer as necessárias inter-

relações. Sobre tudo, temos que ter bem presente que o processo histórico é uno, não tem separação” (1998, p. 86).

Esperamos contribuir para fortalecer ainda mais a educação das crianças e trazer o tema para o centro das discussões, ao propor refletir o atendimento infantil: do assistencialismo, serviço social e educacional no âmbito da SEMEC.

O surgimento da criança

Nada está fora da história, tudo é história, visto que o tempo é que lhe rege tudo e a humanidade é temporal. Como todos os construtos sociais forjados no tempo, a criança surge como um ser específico no século XVII, haja vista que até então era tratada como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1978). Nesse sentido, não existia um atendimento infantil propriamente dito, uma vez que inexistia a noção de infância. Segundo Fontana e Cruz (1997),

O conceito de infância é dinâmico e vem mudando ao longo da história, levando em consideração o contexto social de cada época. O lugar da criança passou a ser conquistado na sociedade a partir do século XVII. Até então, a criança era diferenciada do adulto apenas em relação à sua estatura, sem considerar as necessidades próprias da infância. Com as descobertas científicas ocorridas nesse período, gradativamente, **a criança passa a ser vista com um ser frágil necessitando dos pais novos cuidados,** maior atenção e responsabilidade no seu trato, bem como da escola como coadjuvante desta formação, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e aritmética e reforçando os ensinamentos religiosos e morais dos pais quanto à sua formação moral e espiritual (p. 7, grifo nosso).

Nesta mesma direção, Queiroz (1998) afirma que a criança, nesse período, durante a infância, era malvista e logo que adquiria algum desembaraço ia se misturando aos adultos e começava a exercer atividades na convivência diária com as pessoas de maior idade, não existindo singularidades. A individualização da criança em relação ao adulto era muito tênue.

A sensibilidade em relação à infância nas sociedades tradicionais é de natureza diferente ou não existe. A “sensibilidade é aqui referida no sentido de particularidade da infância, enquanto etapa distinta, diferenciada e não enquanto sentimento de afeição, de amor, de apego. Não se trata de gostar ou não da criança, mas de percebê-la de maneira especial” (QUEIROZ, 1998, p. 154).

É somente no século XVIII que essas sensibilidades passam a ser alteradas e a criança começa a conquistar seu espaço na sociedade, no então nascente sistema capitalismo.

[...] ela [criança] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela **modificação nas formas de organização da sociedade** (KRAMER; HORTA, 1982, p. 18, grifo nosso).

Dessa forma, podemos perceber que a infância é gestada em um contexto social plasmado pelas suas conexões políticas, econômicas, culturais. Portanto, temos o surgimento do sujeito-criança como ser singular, específico, que se diferencia do adulto e que requer um cuidado próprio. A partir daí, é notório, que houve uma (re)conceitualização da criança, estabelecendo uma larga fronteira entre a infância e o mundo adulto, fazendo-se diferenciar de modo bastante singular a criança do ser humano adulto, de modo a se passar a percebê-la com suas singularidades.

Com uma formação própria para a idade dela, a criança passou a receber atendimento específico e daí começa a surgir como deveria ser esse atendimento: se assistencial, assistencialista ou educacional, pensamentos que em muitos momentos rivalizam no contexto social, observando-se assim novas (re)conceitualizações.

Atendimento assistencialista, assistência social e educacional às crianças

Quando a criança emerge como um sujeito próprio, diverso do adulto, foram se materializando espaços nos quais deveriam receber alguns cuidados e preparação própria. Perante o contexto social, temos a urbanização mais consolidada e a industrialização, que ocasionou a participação das mulheres no mercado de trabalho, motivando demandas por atendimento institucional às crianças de zero a seis anos. Ratificando a assertiva acima, Sousa (2013) nos descreve que as

[...] mudanças decorrentes do processo de industrialização e urbanização e, o novo modo de organização capitalista ocasionou a **inserção das mulheres no mercado** de trabalho. Na república, surgiram, então, as creches para que as mães trabalhadoras, que não tinham condições de cuidar de seus filhos, pudessem deixá-los. Inicialmente, **as creches tinham o papel de “cuidar” das crianças dando-lhes assistência, não incluindo em suas ações o “educar”** (p. 16, grifo nosso).

Demandas por estabelecimentos infantis fazem parte do movimento social que pode ser associado ao feminista, como o “movimento de Luta por Creches, no qual se reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches. Esse foi o primeiro

movimento feminista, realizado em São Paulo, no ano de 1975” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 56), numa conjuntura marcada pelo desenvolvimento de movimentos sociais. Nesses termos, nos séculos XIX e XX, há o domínio de uma (re)conceitualização da educação da infância, grosso modo, e os espaços que deveriam ter, como **assistencialista**.

Até a década de 1970, o **caráter assistencialista** de atendimento à criança fez-se chegar ao segmento mais pobre da população brasileira com o surgimento também das creches filantrópicas com caráter médico higienista, subvencionadas pelo Estado. A partir de 1980, a efervescência de movimentos em prol da redemocratização do país e a luta por direitos há anos negados, especialmente às mulheres trabalhadoras, que se viam divididas entre a necessidade de trabalhar e de amparar os filhos, enquanto exerciam as atividades laborais, fez a creche tornar-se uma das bandeiras de lutas da época. Dessa necessidade e mobilização popular nasceu a creche comunitária como alternativa para as mães trabalhadoras, a qual era mantida por meio de ações diversas - bazares, doações, festas comunitárias, etc. desenvolvidas pela comunidade. **Essa característica da creche como um serviço de atendimento às classes populares fez com que ainda seja tão arraigada nos dias de hoje a visão de um cuidado assistencialista** no atendimento à criança pequena, guardando de certa maneira uma concepção preconceituosa quanto à mães menos favorecida. Ou seja, uma perspectiva de creche apenas como lugar de guarda da criança e não como espaço educacional (LIMA, 2016, p. 23, grifo nosso).

Percebemos, assim, que nesse período a ideia de atendimento infantil era voltada a um viés assistencialista. Era uma política que tinha objetivos preventivos, de combate aos problemas infantis, como a alta taxa de mortalidade. A preocupação volta-se aos cuidados com higiene, segurança pública e pouco se valorizava o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança (SOUSA, 2013).

Apesar de essa ser a característica (faceta) dos estabelecimentos infantis do período, grosso modo, essa não era a única vertente desses espaços, pois existiam diferenças que tinham como causa as desigualdades sociais, como nos descreve Lima (2016):

Existiam as creches de cunho assistencialista, filantrópico, onde o enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados das crianças, enquanto seus pais trabalhavam. Estas funcionavam, em sua maioria, tendo como modelo organizacional os asilos, os orfanatos e como população-alvo as crianças das camadas populares. Para trabalhar em creches não era preciso formação especificamente pedagógica. Já os Jardins de infância, mantidos pela iniciativa privada, portanto, a serviço das classes mais favorecidas, privilegiavam o aspecto mais pedagógico (p. 23).

Essas desigualdades sociais criavam uma diferenciação quanto aos objetivos. Convém destacar que **não podemos confundir assistência social com assistencialismo**, posto serem ações ou conceituações distintas.

A primeira se pode exprimir como uma política pública, um direito do cidadão e dever do Estado, ao passo que a segunda é uma prática individual, em forma de ajuda, de favorecimento, uma troca de favores, caridade, não sendo, com efeito, política pública ou coisa que o valha.

Ao longo da história do atendimento infantil, temos a roda dos expostos, os locais de cunho filantrópico religioso que permitem afirmar que o lado assistencial era uma tônica. As rupturas mais nítidas são sentidas na segunda metade do século XX, pois

A educação em creches e pré-escolas tornou-se, na década de 1980, no Brasil, uma reivindicação como direito da criança e não mais uma “assistência” às trabalhadoras ou simplesmente pobre. Em 1989, a ANPED pronunciou e divulgou que: **A educação da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos é dever do Estado e será integrada ao sistema de ensino**, respeitadas as características das crianças desta faixa etária e será oferecida em creches para as crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos e em pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 11, grifo nosso).

Esse entendimento foi ensejado, já na década 1920, pela luta dos pioneiros da educação nova, os quais trouxeram a lume a cientificação da educação e seu cotejamento com preparo científico sólido. Vejamos as palavras destes sujeitos em seu documento, o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932):

[...] **é na falta**, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos **métodos científicos** aos problemas de educação. [...] **Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir**, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se **pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos**, como nos da engenharia e das finanças (AZEVEDO, 1932, p. 1-2, grifo nosso).

Todo esse pensamento se refletiu em reformas educacionais e demandas que colocaram o **atendimento à criança como parte da seara educacional** e objeto de disciplina nos centros de formação de professores, as escolas normais.

Contudo, é somente em fins do século XX é que o Brasil dá um salto significativo em leis e alterações de entendimento quanto à solidificação e institucionalização da primeira infância como espaço etário para a prática da educação infantil. A partir dos embates e o entendimento da criança como ser singular, a oferta de serviços às crianças passou a ser

(re)configurada, chegando-se à compreensão da importância da educação nessa fase da vida.

A educação infantil vem se configurando como palco de intensos debates no campo educacional. Desde a **Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passou a ser considerado questão de Educação** (ALVES, 2018, p. 22, grifo nosso).

A Constituição Federal de 1988 abre as portas, no âmbito legal, à institucionalização da educação infantil como componente do processo educativo e das políticas públicas dele decorrentes. É a partir da vigência do texto constitucional que se são tomadas várias medidas de políticas públicas educacionais no sentido de regulamentação de uma educação básico efetivamente completo.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil concorreu para o fortalecimento das instâncias competentes, concepção de educação e cuidado (indissociáveis). Dois anos mais tarde, em 1996 (SEF/DEE/COEDI), com a coordenação de dirigentes do MEC, veio a formulação de diretrizes e das normas para a Educação Infantil no Brasil. Em 1998, elaborou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – Parâmetros Curriculares Nacionais (art. 26 da LDB). Em 1999, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB Nº 01). Em 2002, temos a integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino – desafios e conquistas.

Ademais, em 2005, o Cadastro Nacional, coordenado pelo INEP, com uma política de garantia e continuidade do atendimento, a efetivação estadual e municipal do credenciamento e da integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino que fundamenta estabelecer o envolvimento de todos os setores na definição de competências relativas aos recursos, prestação de contas, assessoria pedagógica, supervisão e acompanhamento, nucleação de instituições de educação que já fazem parte do sistema, formação inicial e continuada do professor de educação infantil, entre outras ações (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008).

Com vistas a esse panorama, não restam dúvidas que durante o século XX, no Brasil, está firmada a ideia de educação infantil e sua legitimidade, mesmo com as dificuldades à sua oferta e garantia de padrão de qualidade. Para Lima (2016), a legitimidade é resultado de uma soma de esforços, pois só assim:

garantem a responsabilidade do estado e da sociedade civil para com a importância da educação das crianças. Esse estado de coisas só foi

conseguido com um longo trajeto de lutas e conquistas que até hoje parecem ser atual, pelo menos na perspectiva de se encarar a educação infantil de várias formas: hora assistencialismo, assistência social, educacional; rótulos ou (Re)conceitualizações que são visto de maneira isolada, conflitante, trazendo a lume uma disputa que é encarada como a legitimidade, a nível de discurso e prática, da oferta da educação infantil (p. 29).

Essa percepção empírica de Lima (2016) é acompanhada de um contraponto histórico. Vejamos:

Mas, até chegar a esse estágio, o atendimento à criança pequena no Brasil teve, desde o surgimento da primeira instituição de Educação Infantil até os dias atuais, **uma trajetória marcada por algumas reconceitualizações**. A ampliação dos locais e o tipo de atendimento, os objetivos a que se propunham e as responsabilidades que essas instituições detinham para com a criança foram percebidos de diferentes maneiras pela sociedade em meados do século XIX, quando começaram a surgir as primeiras instituições voltadas para o atendimento à infância, muito embora esse atendimento ocorresse de forma mais intuitiva em razão da ausência de estudos científicos sobre o desenvolvimento da criança (LIMA, 2016, p. 29, grifo nosso).

Neste sentido, inicia-se uma nova dimensão de criança e atendimento infantil, trazendo à tona vários ganhos materializados em marcos legais assumidos pelo Estado.

Em razão do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, passamos a assistir à formulação e aprovação de um conjunto de leis como o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, **materializado pela Lei 8.069/90**, que ratificou os preceitos constitucionais ao regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre os quais o direito à educação. No que tange a esse direito, em específico, tivemos a aprovação de um importante marco legal: **a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Lei nº 9.394/96)** que trouxe como uma de suas inovações o fato de incluir a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, afirmando assim a natureza educativa da creche e da pré-escola, daí porque ambas deveriam integrar-se ao sistema de ensino no qual a criança receberia atenção sem distinção entre cuidados e educação, visando ao seu desenvolvimento integral. Essas intenções foram transformadas em Metas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (LIMA, 2016, p. 22, grifo nosso).

Com todos esses marcos e garantias legais, o atendimento infantil como parte da educação tem que ser entendido de maneira ampla e transversal. Isso porque os processos educativos são muito mais que instrução. Contextualizar e integrar são uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada (MORIN, 2003).

Então, a educação não se efetiva com qualidade se a pensamos de maneira pontual, desconexa. Faz-se essencial estabelecer conexões (intersetorialidade) com outras áreas das

políticas públicas, como nos afirma Lima (2016), para se estabelecer uma educação infantil de qualidade:

Nessa perspectiva, podemos dizer que o vínculo entre a Educação Infantil e a Política da Assistência Social constitui parte da intersetorialidade como condição básica para a qualidade do atendimento, de tal forma que essas duas políticas não são mutuamente excludentes e nem competitivas, mas complementares para o desenvolvimento integral da criança.[...] Portanto, **o fato de a Educação Infantil integrar hoje o setor educacional não significa dizer que é preciso romper com qualquer iniciativa de ordem assistencial**, visto que As crianças de zero a cinco anos de idade, que integram a Educação Infantil, compõem um dos segmentos tratados pela Política de Assistência Social como destinatários de suas ações, garantindo-lhes por meio da rede de inclusão e da rede de proteção, o atendimento necessário e adequado, próprios a essa faixa etária. A elas devem ser ofertados serviços educacionais, assistenciais e de saúde, com ações integradas, de caráter preventivo e promocional, sem perder de vista o atendimento às famílias (p. 22, grifo nosso).

Para Alves (2018), nesse contexto legal, a educação infantil tornou-se pauta de diferentes fóruns de debates.

Novas concepções de criança, baseadas nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões de seu desenvolvimento. Conseqüentemente, vive-se, atualmente, um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos. **A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a da Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos (cuidar e educar) e, mais especificamente, tem suscitado questões relativas ao trabalho pedagógico** nas creches e pré-escolas (p. 29, grifo nosso).

Entendemos como válidos e legítimos todos os esforços para garantir a educação infantil, não descaracterizando sua faceta principal, qual seja seu caráter educativo. Neste caminho, é razoável entender a educação desta clientela como política pública de intersetorialidade.

Porém, sem que se perca de vista essa política pública no âmbito da gestão plena educacional, fruto de um tempo de (re)conceitualização, não sendo diferente na história da cidade de Teresina, no âmbito da SEMEC.

A semec no âmbito dos fatores históricos da oferta infantil em suas (re)conceitualizações

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina, capital do Piauí (SEMEC), foi

criada pela Lei municipal nº 1.079, de 28 de maio de 1966. Até 1965 a cidade, “[...] que tinha um em cada cinco professores do estado, não dispunha de um órgão que centralizasse as ações de educação. Isso só iria ocorrer no final de 1966, quando o prefeito Hugo Bastos, que tinha como vice Raimundo Wall Ferraz, resolveu fazer uma reforma administrativa” (PASSOS, 2017, p. 32).

Percebemos, igualmente a Carvalho e Silva (2008), que a ausência de uma Secretaria Municipal de Educação concorreu para atraso e menor desenvolvimento das atividades educacionais em todas etapas em Teresina, mesmo após estabelecido o órgão próprio para a gestão educacional, cuja ausência teve reflexos sempre pouco positivos na educação em geral do século XX, seja na cidade capital, seja no Estado do Piauí em sua inteireza:

O cenário educacional piauiense apresenta-se no início do século XX como deficiente e precário, uma vez que reflete a ineficácia de uma sociedade, na qual poucos têm acesso à escola. Esta situação não é muito diferente dos outros estados brasileiros. O processo de escolarização ocorreu lentamente, ficando primeiramente a cargo das famílias que tivessem além de condições financeiras para custearem os estudos de seus filhos, interesse para que os mesmos se educassem, saindo da ignorância do analfabetismo (p. 124).

Convém que lembrem de haver, por muito tempo, mais esforços legais e formais que uma ação material no rumo de se fazer uma política pública educacional no Piauí, como de resto no Brasil. Queiroz (1998), chama atenção para essa questão e descreve que as mudanças eram mais em vias legislativas que da realidade de fato:

As condições materiais da Província\Estado mudavam de forma muito lenta, porém eram sucessivas e frequentes as alterações na legislação escolar. As medidas que visavam a solucionar o problema da educação popular variavam da decretação da obrigatoriedade do ensino da criança em idade escolar, com ameaças de punições (multa ou prisão) aos pais ou responsáveis que não atendessem a essa norma; ao chamamento das municipalidades para assumir sua parte no ônus da instrução e a criação de mecanismos mais centralizadores e de possível maior eficácia no controle do sistema escolar, como por exemplo, a atuação dos inspetores escolares (p. 58).

Refletindo essa precariedade, antes da existência da SEMEC, o órgão municipal de educação constituía-se apenas por um Departamento Municipal de Ensino (DME), o qual compreendia os ensinos primários e de grau médio (ginasial e científico); Departamento de Cultura, que incluía desde o Serviço Municipal de Divulgação e Turismo até serviços municipais de teatro, desporto e biblioteca.

No lapso temporal em que havia essa configuração autárquica para a educação municipal em Teresina, era a LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 que regia a

educação nacional. Em seu TÍTULO XII, *Dos Recursos para a Educação*, Art. 92 estipula-se que a União aplicaria anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. Em seu TÍTULO V, *Dos Sistemas de Ensino*, estabelecia-se, no Art. 11, que União, os Estados e o Distrito Federal organizariam os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei. No Art. 16, dispunha-se sobre a competência dos Estados e do Distrito Federal para autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. Era a partir desta legislação que funcionava o órgão municipal que antecede a formalização e formatação da SEMEC em Teresina.

É razoável ressaltar que a lei citada, em seu TÍTULO VI, *Da Educação de Grau Primário*, no CAPÍTULO I, *Da Educação Pré-Primária*, no Art. 23, estabelecia que a educação pré-primária destinar-se-ia aos menores de até sete anos, e seria ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Ou seja, a educação pré-primária era o equivalente à educação infantil. Como visto, a cidade de Teresina, então, não oferecia educação infantil, pré-primária.

Para Carvalho e Silva (2008), foi somente na década de 1930 que ocorreram em Teresina as primeiras iniciativas públicas no atendimento escolar às crianças, com o primeiro jardim de infância oficial, chamado Lélia Avelino, criado em 1933, com o objetivo de ser escola de preparação às professoras da Escola Normal oficial. Contudo, essa iniciativa estava muito aquém do necessário e não havia uma dinamicidade de atendimento mais amplo, permanecendo essa demanda sob mais atenção no âmbito da iniciativa privada. Situação que é mudada, segundo a autora somente

[...] no final da década de 1960, com o esforço conjunto da Igreja Católica, Ministério da Saúde (Departamento Nacional da Criança), Secretaria da Educação e da Saúde do Estado do Piauí, Prefeitura Municipal de Teresina, Serviço de Merenda Escolar e comunidade que a educação infantil consolida-se em Teresina, voltando-se, principalmente para o atendimento à criança pobre (p. 6).

Percebe-se o cunho assistencialista, filantrópico, pois a ação foi regida pela Igreja Católica, sob liderança de Dom Avelar Brandão Vilela (1912-1986), arcebispo de Teresina entre 1955 e 1971, sendo a atuação da Prefeitura de menor monta, mesmo já dispondo de um órgão de educação municipal, ainda que tímido. Então, a década de 1960, em Teresina, a educação infantil tinha o conceito, grosso modo, de **assistencialismo**.

Foi somente em 1975, com a Lei nº 1.490, de 20 de outubro de 1975, determinando a reorganização do organograma de funcionamento da administração pública municipal na cidade de Teresina, que a Secretaria de Municipal de Educação deixou de funcionar em conjunto com o Departamento de Assistência Médico-Dentária, passando a atuar especificamente como um órgão municipal em nível de secretaria, nas áreas da educação e da cultura.

Apesar dessa nova estrutura, que a partir daí coloca o ensino fundamental e médio entre os serviços educacionais oferecidos pela SEMEC, a educação infantil segue em segundo plano, como se seu principal entendimento, pelos gestores, fosse de não-pertencimento da responsabilidade educacional pública.

Somente a partir de 1977, com a publicação ou implementação do Decreto nº 047, na primeira gestão de Wall Ferraz como prefeito da cidade (1975-1979), é que surgiram as primeiras iniciativas para trazer o atendimento infantil à responsabilidade do município, no seu setor educacional, mesmo que não de maneira plena.

Por meio dessa nova estrutura, as crianças na faixa etária de 04 a 06 anos, que antes recebiam orientação escolar nas creches conveniadas com a Prefeitura, passaram a fazer parte do ensino público municipal, através da Divisão de Educação Infantil e as creches ficaram sob a responsabilidade de Entidades Filantrópicas (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 15).

Como se observa, temos um pequeno avanço, pois a pré-escola passa, mesmo que timidamente, para uma divisão de educação infantil, do setor educacional público. Porém, a demanda por educação infantil continuou reprimida, ou seja, não atendida satisfatoriamente no âmbito da política pública municipal de educação, levando, em 1978, à criação de várias creches e pré-escolas, que no relato de Myriam Nogueira Portella Nunes (secretária da Criança e do Adolescente na terceira administração Wall Ferraz em 1993) ficaram

[...] inicialmente sob a administração da Secretaria Municipal do Trabalho e ação Comunitária, hoje [1997] são administradas pela **Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD**. São dezessete unidades operacionais **atendendo a 2.701 crianças** de 3 meses a 6 anos de idade em suas necessidades básicas de educação, saúde, nutrição, socialização e lazer (NUNES, In: RUFINO, 1997, p. 15, grifo nosso).

É importante ressaltar que essa fala de Myriam Nogueira Portella Nunes é de 1997, o que revela ainda a imprecisão quanto a quem pertencia a obrigação de gerir o atendimento escolar das crianças com idade para adentrar na educação infantil em Teresina. Igualmente é

confuso o entendimento de que esse serviço não fazia parte da educação, mesmo com a LDB/96 em vigor colocando-a como a primeira etapa da educação básica.

Nesse mesmo sentido, em trabalho de final de curso para especialização, Amorim (2007), com a pesquisa intitulada *A evolução da concepção de educação infantil em Teresina: um estudo no âmbito de Teresina-PI*, usa o recorte temporal 1963-2006 e traz a voz de sujeitos, precisamente, quatro professoras que presenciaram esse tempo histórico de mudança da concepção de educação infantil em Teresina. Como resultado da pesquisa, chega-se à consideração de que houve, ao longo do tempo analisado, uma visualização de construção progressiva da concepção do conhecimento sobre a evolução da educação infantil, o que trouxe uma melhoria significativa ao seu entendimento, como parte da educação. Nesse sentido, é necessário ter em mente que:

O atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em Teresina vem percorrendo um caminho de lutas pelos direitos da criança e conquistas pelo reconhecimento destes direitos. Este atendimento apresentou durante muito tempo um caráter assistencialista, assim como no restante do país, sendo oferecido por órgãos **ligados à assistência social ou comunitária** (CARVALHO E SILVA, 2008, p. 121, grifo nosso).

Então, na década de 1990, educação infantil tinha o conceito, grosso modo, de **serviço social**, com a maior parte da oferta oferecido pelo serviço social municipal. Como bem podemos notar na citação abaixo, denunciando que tal quadro só se altera no ano de 2006.

Respaldo na legislação vigente, o município de Teresina vem implementando ações no sentido de atender ao que preceitua a Lei, objetivando **mudar o quadro em que se configurava a realidade local**, ou seja, mesmo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC oferecendo turmas de Educação Infantil, **a maior oferta pertencia à Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social – SEMTCAS**, portanto, como o próprio nome indica, vinculadas a **área da assistência** (SEMEC, 2007, p. 1, grifo nosso).

A associação da oferta infantil, como pertencente ao serviço social municipal, através da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), sendo a maior ofertante de educação infantil de Teresina, só muda, a partir de 2006, com transferências de seus estabelecimentos para a SEMEC, como nos relata o então secretário de Educação da cidade, Washington Bonfim (2005-2010).

No final do ano de 2005, houve o que julgo a grande mudança da secretária naquela época, até então não havia educação infantil como tal. **Na**

realidade, as creches eram ligadas à Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEMCAD), porque creches e pré-escola, na realidade, não eram uma atribuição da Educação. A partir de 2005, o Governo Federal começou a mudar isso, reduzindo os recursos para o MDE nessa área de creche-manutenção e nós estávamos naquela época às vésperas do **FUNDEB**, que regulamentou, expandiu o financiamento obrigatório do ensino fundamental que persistiu até 2006 para toda educação básica, desde a creche até o final ensino médio. Então, no final do ano 2005, o prefeito Sílvio Mendes transformou a Secretaria Municipal da Criança e Adolescente na Secretaria da Juventude e todos os serviços de creche de educação infantil passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Deu-se, então, assim: no dia 31 de dezembro você tinha 150 escolas e no dia 1º de janeiro você tinha 300 escolas, porque a rede de educação infantil já era bastante capilarizada com um perfil muito comunitário. Então, o desafio era assumir isso sem desorganizar o ensino fundamental e com a tarefa de organizar **um serviço basicamente assistencial para um serviço educacional na área de educação infantil.** Então, esse foi um dos grandes desafios dos primeiros quatro anos da administração do prefeito Sílvio Mendes. (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, grifo nosso, 2016).

O depoimento do ex-secretário Washington Bonfim deixa evidente como era encarada a educação infantil no âmbito institucional, pois mesmo existindo uma Secretaria Municipal de Educação, a maior ofertante de educação infantil era a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), cuja ação se encaixava em políticas públicas de assistência social, não de educação.

Como se observa, mesmo a CF/1988 estabelecendo o atendimento educacional em creches e pré-escolas para às crianças e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) estipulando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o maior propulsor da tomada de ação política para tornar a oferta infantil pública como do setor educacional foi a possibilidade dos recursos do FUNDEB, um fundo para todas etapas da educação básica, entre elas, agora, a educação infantil.

De forma a atender a demanda manifesta, respaldado na legislação vigente, o município de Teresina vem implementando ações no sentido de atender ao que preceitua a Lei e mudar o quadro em que se configura a realidade local, ou seja, mesmo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura oferecendo turmas de Educação Infantil, a oferta maior pertencia à Secretaria da Criança e do Adolescente – SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social – SEMTCAS, portanto, vinculadas à área da assistência. A partir do ano de 2006 a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC – passou a assumir a demanda de Educação Infantil atendida pela SEMCAD / SEMTCAS. (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. 2008, p. 16).

Para a partir de então, apagar qualquer alusão ao serviço social, e com isso afirmar

como pertencente ao setor da educação municipal, foi criada a nomenclatura CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

Na verdade, a gente mudou o nome para CMEI. Passou de creche para...**Cláudio Barros:** *Centro Municipal de Educação Infantil.* **Washington Bonfim:** Centro Municipal de Educação Infantil. Justamente para dizer que a partir dali...**Cláudio Barros:** *Não era mais Assistência Social, mas Educação* (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, grifo nosso, 2016).

Com esses novos estabelecimentos aderidos à SEMEC, consequência das transferências da SEMCAD para SEMEC, a gestão pública educacional municipal passa a ser a maior ofertante de matrículas na educação infantil em 2007, como nos mostra os dados:

Tabela 1 – Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2007

| Censo Escolar 2007 | | | |
|--------------------|----------------------------|-------------------|------------|
| Município | Dependência Administrativa | Matrícula Inicial | |
| | | Educação Infantil | |
| | | Creche | Pré-Escola |
| TERESINA | ESTADUAL | 86 | 456 |
| | FEDERAL | 0 | 0 |
| | MUNICIPAL | 5.202 | 13.180 |
| | PRIVADA | 1.915 | 9.232 |
| TOTAL | | 7.203 | 22.868 |

Fonte: Censo Escolar/ INEP – Elaborada pelos autores.

Passando a ser a maior ofertante da educação infantil, paralelamente, é perceptível nova (re)conceitualização do atendimento à infância em Teresina, como bem evidenciada nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008). No que se refere à educação infantil, esse documento entende que:

[...] construir uma proposta pedagógica significa sem dúvida organizar, sistematizar, propor um roteiro como suporte para a **construção da prática educativa**, visando gerar ações a partir de conceitos possíveis ao desenvolvimento das habilidades que se fazem necessárias às descobertas infantis. E, ao mesmo tempo, sugerimos aos professores analisá-las e enriquecê-las adaptando à sua realidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 11, grifo nosso).

No exposto acima, fica evidenciada a proposta educativa regendo de fato o processo.

Esse entendimento da SEMEC nasce de uma reflexão histórica do atendimento infantil ao longo do tempo. Pois o serviço infantil,

[...] **há mais de 100 anos, configurou-se como um serviço eminentemente assistencial com critérios de atendimento determinados pela área de assistência social**, por meio de alguns documentos oficiais e em alguns casos ambos com registro na Secretaria Estadual e no Conselho Estadual de Educação, não significando necessariamente um tipo de supervisão ou acompanhamento com uma trajetória educacional ligada ao pedagógico[...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 12, grifo nosso).

Com todo esse panorama, percebemos que, a partir 2007 a educação infantil passa a ter conceito, grosso modo, de **serviço educacional**.

Essas (re)conceitualizações da educação infantil, do assistencialismo, serviço social e educacional, ao longo da história, deixaram marcas, pois a falta de definição quanto ao entendimento sobre a quem pertencia a gestão da oferta pública de ensino à clientela infantil trazia esse serviço para outros setores das políticas públicas, um fato de continuidade na história recente, como afirmam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina de 2008:

[...] muitas instituições ainda encontram-se vinculadas ao sistema social público – Secretarias de Assistência Social, Desenvolvimento Social e outros. Num regime de colaboração, as instituições de Ensino Infantil serão autorizadas, credenciadas e supervisionadas pelo seu respectivo sistema de ensino, pois demanda decisões políticas e ações articuladas nas diferentes esferas de governo – Federal, Estadual e Municipal, **num processo viável de transmissão de gestão para a política educacional** (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 12, grifo nosso).

Fica evidenciada a necessidade da transferência dos estabelecimentos infantis ao setor educacional, como estipulavam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008): “O credenciamento e a **integração das instituições de educação infantil aos “sistemas de ensino”** firmaram-se através de regulamentações e normas para funcionamento, estabelecidas pelos Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 13, grifo nosso).

Nesse movimento, transparece a (re)conceitualização, tendo como uma das características a nova concepção de educação infantil integrada as funções de “cuidar e educar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. 2008, p. 15).

Essa iniciativa exigiu atitudes para organizar o setor da educação municipal. Esse movimento fazia parte das novas políticas educacionais trazidas pela LDB de 1996, que colocava um pacto federativo e atribuía a educação infantil como responsabilidade prioritária

dos municípios, além de reconhecê-la como parte da educação básica.

Ademais, o FUNDEB, criado em 2006, levou melhorias significativas, enquanto fundo de financiamento educacional e uma atração e/ou incentivo aos municípios assumirem a educação sob sua alçada e marcos legais.

A gestão municipal de Teresina, em meio a essas mudanças, no que se refere ao novo entendimento de atendimento às crianças, tomou algumas iniciativas:

[...] criou a Coordenação de Educação Infantil: composta por uma coordenadora, 03 (três) superintendentes adjuntas e 17 (dezessete) superintendentes escolares para atenderem às 51 (cinquenta e uma) Creches/ Pré-Escolas municipais; 60 (sessenta) comunitárias; 15 (quinze) filantrópicas com monitoramento da gestão pedagógica, num total de 126 (cento e vinte e seis) Unidades de 45 (quarenta e cinco) Filantrópicas sem monitoramento da gestão, totalizando 171 (cento e setenta e uma) unidades.[...] Para atendimento às crianças de Educação Infantil, em Creches/ Pré-Escolas Comunitárias e Filantrópicas, foram firmados convênios com 37 (trinta e sete) Instituições, sendo 31 (trinta e uma) através da SEMEC e SEMCAD, no atendimento da demanda supracitada, em aquisição de materiais, utensílios, merenda escolar, em ampliações, serviços, reparo e construção de prédios escolares, além do investimento realizado na área de formação, que possibilitou a formação continuada de 874 (oitocentos e setenta e quatro) profissionais da Educação Infantil em oficinas, cursos, simpósios, seminários e congressos (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2008, p. 16).

A partir de todas essas ações capitaneadas pela SEMEC, vislumbramos um novo entendimento, (re)conceitualização, de atendimentos às crianças, que levou a um atendimento de educação infantil sob um contexto didático e pedagógico. Nota-se um “[...] pensar na educação infantil com caráter educacional e não assistencial, já que este nível de ensino é a base para a formação do sujeito que irá atuar no meio social” (CARVALHO E SILVA, 2008, p. 15).

Essa afirmação fica ainda mais evidente a partir do movimento de transferência de instituições geridas pelo serviço social municipal para o serviço educacional municipal, como exposto acima, partindo-se rumo a uma gestão plena da educação, no que se refere ao atendimento do que hoje se chama educação infantil, uma (re)conceitualização da educação infantil no âmbito do serviço público municipal, colocando assim como parte do setor da educação municipal.

Considerações finais

Ao longo do tempo, a educação infantil foi se firmando em espaço próprio e

adequado, fixando-se em sua essencialidade como etapa de ensino. Em Teresina, não foi diferente, tendo a educação infantil passado por (re)conceitualizações: do assistencialismo, serviço social e educacional no âmbito da SEMEC.

Neste texto, apresentamos as diferentes (re)conceitualizações do atendimento infantil ao longo do tempo e como foram colocadas essas percepções localmente, no âmbito SEMEC-Teresina. Concluímos que a educação infantil ficou durante algum tempo sob a responsabilidade da Igreja Católica, **do assistencialismo**; depois pela **assistência social** e, por fim, **educacional** no âmbito da SEMEC.

Observou-se, que com a aprovação do FUNDEB, que contemplou a educação infantil com recursos financeiros, a posição da SEMEC foi de institucionalizar o atendimento à infância para sua alçada, ocorrendo transferências abruptas de estabelecimentos infantis de uma pasta do âmbito assistencial, a SEMCAD para o setor educacional, via SEMEC. A materialização das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), dispõe a postura de assumir, via transferência, a gestão de estabelecimentos infantis do serviço social para a educação.

Esse fato histórico nos coloca frente à posição de Ferro (1996), para quem “[...] o conhecimento do passado é fundamental para que se entenda em profundidade os aspectos atuais do ensino, se possa evitar os erros do passado e preparar as ações futuras com mais eficiência”. Isso nos faz crer em termos a legitimidade de aferir este trabalho como objeto de valor.

Percebemos que as (re)conceitualizações do atendimento infantil são históricas, tendo passado por um longo período para firmar sua importância e reconhecimento como integrante da educação. Analisamos esse processo localmente, em Teresina (Piauí), na SEMEC e vimos perfeitamente, no âmbito legal e institucional municipal, a (re)conceitualização para se chegar a uma educação infantil entendida como setor eminentemente educacional, movimento intensificado com o FUNDEB.

Então, a decisão política de trazer os estabelecimentos de educação infantil para a SEMEC foi, sobretudo, motivada pela possibilidade de aquinhoar recursos federais proporcionados pelo FUNDEB, haja vista que a Prefeitura de Teresina mantinha às suas próprias expensas os estabelecimentos geridos pela SEMCAD e como estava organizada não poderia participar, inserir-se, na nova política de fundo educacional, o que indica que transferir da SEMCAD para a SEMEC a responsabilidade da educação infantil, para além de uma (re)conceitualização, atendia a uma demanda orçamentária e financeira que livrava os

cofres municipais do financiamento desta demanda educacional específica.

Todavia, essa história ainda não é de ruptura fora do âmbito institucional, pois persistem (re)conceitualizações, ou conceitos de que a educação infantil é assistencial, serviço social, caridade. Com isso, essa etapa de ensino fica desprovida da sua essencialidade, qual seja: a de que é uma atividade pedagógico-didática, um ato educacional. Urge perceber uma criticidade dessas (re)conceitualizações para, assim, a faceta educacional, que não é isolada ou egoísta, uma vez que a educação é universal e dialoga com outros setores das políticas públicas (intersetorialidade) possa florescer.

Assim, ter-se-á a garantia de que a educação infantil será mantida e alçada de fato como integrante da educação.

Referências

- AMORIM, Rosa Rodrigues de. **A evolução da concepção de educação infantil em Teresina**: um estudo no âmbito de Teresina-PI. Trabalho de final de curso (Especialização), UFPI, 2007.
- AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Infâncias e educação infantil**: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/272/204>>. Acessado em 22/01/2018.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.
- CARVALHO E SILVA, Zélia Maria. **História e memória da educação infantil em Teresina**: PIAUÍ (1968 – 1996). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Piauí, 2008.
- Entrevista gravada, **concedida por Washington Bonfim**, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016
- FÉLIX, Loiva Otero. **Pesquisando memórias, construindo história**. In: “Revue de métaphysique et de morale” (Org.). História e memória: a problemática da pesquisa. São Paulo: EDIUPF, 1998.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 de un. 2018

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?:** Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96. Tese (doutorado): Universidade Federal do Piauí, 2016.

NUNES, Myriam Nogueira Portella. **PREFÁCIO**. In: RUFINO, Marta Maria Girão. **Atenção ao pequeno cidadão**. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente – SEMCAD, 1997.

PASSOS, Guiomar de Oliveira (organizadora). **SEMEC: cinquenta anos - educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPG produções, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. **Diretrizes curriculares do município de Teresina**. Teresina, 2008.

QUEIRÓZ, Teresina de Jesus Mesquita. **História, literatura, sociabilidades**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

QUEIRÓZ, Teresina de Jesus Mesquita. **História, literatura, sociabilidades**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

REZENDE, Antônio de Paulo. **(Des)encantos modernos: histórias da cidade do Recife na Década de 20**. Recife: FUNDARPE, 1997.

SOUSA, Juliana Ferreira de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina**. / Juliana Ferreira de Sousa – Teresina: 2013.

KRAMER, Sônia; HORTA, José Silvério Baia. **A Idéia de Infância na Pedagogia Contemporânea**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC, 1982.

Recebido em: 19.02.2019

Aceito em: 14.06.2019