

Pedro Thiago Costa Melo

A municipalização da educação infantil pública de Teresina

história, educação e
memória (1996-2007)



EdUESPI
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Nouga Cardoso Batista
Reitor

Evandro Alberto de Sousa
Vice-Reitor

Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Gustavo Oliveira de Meira Gusmão
Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação

Ailma do Nascimento Silva
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Pedro Antônio Soares Júnior
Pró-Reitor de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Raimundo Isídio de Sousa
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis
e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editora da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ • UESPI



José Wellington Barroso de Araújo Dias **Governador do Estado**
Maria Regina Sousa **Vice-governadora do Estado**
Nouga Cardoso Batista **Reitor**
Evandro Alberto de Sousa **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Josélia de Carvalho Leão **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Pedro Vilarinho Castelo Branco **Universidade Federal do Piauí**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz **Academia Piauiense de Letras**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Autor **Revisão**
Ronyere Ferreira **Diagramação e Capa**
Editora e Gráfica - UESPI **E-book**

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI

M528m Melo, Pedro Thiago Costa.
A municipalização da educação infantil pública de Teresina: história,
educação e memória (1996-2007) / Pedro Thiago Costa Melo. – Teresina :
EdUESPI, 2020.

E-book

ISBN: 978-65-88108-02-4

1. Educação infantil – Teresina (PI). 2. Educação infantil – Municipalização.

CDD: 370.111

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Ana Angélica Pereira Teixeira (Bibliotecária) CRB 3ª/1217

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
UESPI (Campus Poeta Torquato Neto)
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

Pedro Thiago Costa Melo

**A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PÚBLICA DE TERESINA:
HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA (1996-2007)**



EdUESPI
2020

*À criança de Teresina, sinônimo de amor e
esperança da cidade.*

PREFÁCIO

Descentralização é a principal categoria trabalhada neste livro, recordada pela municipalização das responsabilidades do atendimento educacional. A municipalização é definida pela via da transferência de matrícula de outras dependências administrativas (federal, estadual e privada) para um determinado município. Portanto, a descentralização, segundo o autor, não é apenas um objeto de estudo da área de política educacional, vai além, pois perpassa por modificações (reformas) nas relações entre as instâncias que formam o Estado, relacionando-se com a realidade social, não sendo possível separar a questão administrativa da questão política no processo.

É importante ressaltar que a ideia de descentralizar a responsabilidade do atendimento educacional para os municípios não é recente. Em 1971, a Lei 5.692 já passava a responsabilidade do ensino de 1º grau para a esfera municipal.

Seguindo essa tendência, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no §2º do Art. 211, já estabelecia que a educação infantil deveria ser ofertada prioritariamente pelos municípios. Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), de dezembro de 1996, no inciso V, no Art. 11, ratifica tal prioridade, desresponsabilizando os outros entes federados (a União e os Estados) de manterem escolas de educação infantil. Portanto, pela legislação, desde outubro de 1988 a educação infantil passou a ser responsabilidade dos municípios. Assim as creches e pré-escolas estaduais, “cedo ou tarde”, seriam municipalizadas.

Apesar dessas prescrições legais, o processo de municipalização da educação infantil em Teresina teve início somente em 2005, quase 17 anos depois da Constituição Federal de 1988 e nove anos depois da LDB de 1996. Tal demora pode ser explicada, em parte, em função do novo modelo de financiamento

da educação básica no Brasil, com o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído no mesmo ano da publicação da LDB, pela Emenda Constitucional N° 14. A explicação relacionada à referida demora, justifica-se porque o Fundef passou a financiar somente o ensino fundamental, ficando de fora outras etapas e modalidades da educação básica, especialmente a educação infantil. Em termos práticos, em Teresina, a Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC), no início dos anos 2000, queria passar todas suas creches e pré-escolas para a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), e esta última, naquele momento, se recusava a aceitar.

Naquele contexto da cidade de Teresina, além da rede privada, também realizavam atendimento, na educação infantil, várias instituições filantrópicas e comunitárias, conveniadas com a Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEMCAD/PMT). Vale destacar que aquele período foi marcado por preocupações sobre o fim do FUNDEF (2006) e por inúmeras audiências pública e discussões, no Congresso Nacional, sobre a aprovação de um novo fundo que viesse a contemplar toda a educação básica. A SEMEC, ao vislumbrar mudanças na nova matriz de financiamento que se anunciava, especialmente por vir a incluir o financiamento da educação infantil, tomou a decisão de implementar o processo de municipalização dessa etapa inicial da educação básica. Essa nova matriz de financiamento foi instituída em 2007, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

É sobre este recente cenário da política educacional de Teresina que, neste livro, o autor, Pedro Thiago Costa Melo, munido de suas ferramentas metodológicas de historiador, estuda o processo de municipalização da educação infantil na cidade de Teresina, revisitando o período de 1996 a 2007. No primeiro momento, após apresentar os principais fatos relacionados a criação da SEMEC, descreve e analisa a municipalização das creches e pré-escolas da rede estadual e no segundo momento, descreve e analisa a incorporação das creches e pré-escolas gerenciadas por instituições filantrópicas e comunitárias, as quais eram conveniadas pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD/PMT).

Vale destacar que é importante revisitar objetos historiográficos relacionados a fatos recentes, situados na área como história do tempo presente, pois o pesquisador pode localizar não apenas documentos escritos (jornais, Portarias, Leis e Decretos, etc.), sobretudo pode localizar fontes orais, uma vez que os principais atores ainda estão vivos para falar de suas memórias e relatar

sua versão sobre os fatos. Neste sentido, Pedro Thiago pôde entrevistar ex-secretários de educação, técnicos da SEMEC e técnicos da SEMCAD envolvidos nos processos de municipalização.

A abordagem implementada pelo autor, neste livro, situa-se ora no campo da política educacional, ora situa-se no campo da história da educação, tendo sido dado maior ênfase aos aspectos históricos relacionados à municipalização da educação infantil em Teresina.

Coincidentemente, este livro é publicado no ano de fechamento de mais um ciclo do financiamento público da educação básica, por meio do fim do FUNDEB, marcado para dezembro de 2020. Ademais, em meio às discussões que acontecem no Congresso Nacional para aprovação de um FUNDEB PERMANENTE, esperamos que esse novo FUNDEB venha a estabelecer um valor anual por aluno referenciado no Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Após esse rápido panorama, deixo para o leitor realizar o exercício solitário da recepção da obra aqui apresentada. Por fim, considerando a relevância da temática analisada neste trabalho e do estilo utilizado pelo autor, para apresentar e construir sua narrativa, recomendo a leitura deste livro.

Teresina, 24 de agosto de 2020.

Luís Carlos Sales
Professor Doutor Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

APRESENTAÇÃO

A educação das crianças como objeto de uma história a ser contada

Na década de 1960, os domínios da História passavam a receber em seu interior novos paradigmas que, em enorme medida, alargavam o seu campo de atuação, devido, principalmente, à emergência, no início daquele século, de um novo e amplo conjunto de paradigmas teóricos e temáticos. A Escola dos *Annales*, inaugurada como corrente de pensamento historiográfico no final da década de 1920, começava, naquele momento, a promover um novo giro em torno do que seria chamado de *nouvelle histoire*, cuja oposição à *historie événementielle* submetia o velho ofício a uma conexão ainda mais intensa com outros saberes e novas possibilidades.¹

É nesse entorno que três dimensões passam a ocupar, na oficina dos historiadores, posição de amplo destaque. O primeiro deles, a *infância*, passa a ser uma categoria teórica que emerge, na medida em que as fases da vida começam a ser vistas como objeto carregado de historicidade. É nesse contexto que Philippe Ariès publica sua *História social da criança e da família*, cuja originalidade se encontrava, justamente, na desnaturalização dessas duas dimensões da vida social, uma vez que a criança, até então vista como um *dado*, passava a ser um *criado*, uma invenção, fabricada historicamente no contexto da modernidade e, principalmente, da sociedade industrial, passando a carregar consigo necessidade premente de cuidados e atenção específica.² A segunda categoria, para o que nos interessa, que passa a ocupar destaque no ofício da história é a *memória*, finalmente desmembrada desta, uma vez que o historiador, conforme informaria Pierre Nora, seria um detonador de monumentos erguidos ao pas-

¹ BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

² ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

sado, necessariamente questionando seus lugares e colocando-os em situação de risco.³ Por fim, a *educação*, campo de saber desvinculado dos demais, interliga-se à historiografia, na medida em que historiadores passam a se interessar por uma escrita da história dos saberes escolares, dos espaços educacionais, dos educadores e educandos.⁴

Observando todos esses meandros e investido tanto da condição de educador quanto de historiador da educação, ao escrever *A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE TERESINA: História, Educação e Memória (1996-2007)*, Pedro Thiago Costa Melo se enreda pelas tramas interdisciplinares que coligam esses dois ofícios. Por um lado, como historiador, apresenta-se preocupado em observar os diferentes processos sociais que se sobrepuseram até chegar ao recorte estudado no trabalho. Ainda que localizado na dimensão que podemos chamar *de tempo presente*, ele se mostra atravessados por permanências e rupturas que demarcam não apenas a educação em Teresina, mas as próprias condições de existir em um período que perpassa diferentes governos e políticas públicas para a educação. Por outro lado, como educador, o autor deixa clara sua preocupação em diagnosticar as formas como a educação infantil, ao ser municipalizada, gesta outros conflitos e outros entraves, analisando justamente de que forma essas políticas públicas impactam a realidade social dos atores do processo histórico.

Não se trata, nesse sentido, de um trabalho centrado exclusivamente no plano das leituras, mas sim da própria práxis educacional e social, uma vez que seu autor observa tanto a legislação educacional vigente ao longo do período – justamente em seus processos de corte, ruptura, descontinuidade – como também os diferentes olhares lançados para o processo em questão, lançando mão da metodologia da história oral como instrumento para a construção dessa memória.

É, portanto, um texto carregado de sensibilidade. Permite-se a perceber a educação das crianças como instrumento das decisões macropolíticas, no âmbito da gestão da educação básica no Brasil, no Piauí e em Teresina, mas também como um processo micropolítico, que se percebe na própria vivência de crianças e famílias da capital piauiense – notadamente daquelas que precisam acessar ao ensino público local. Não esquece, nesse sentido, de ser um trabalho que, o tempo todo, escreve-se próximo ao seu objeto, caminhando do poder

³ NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

⁴ SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados, 1998.

constituído – a Secretaria Municipal de Educação e seus agentes públicos – à prática pedagógica, e dessa ao seu objeto final, o educando e seu impacto no cotidiano familiar.

A leitura do livro de Pedro Thiago Costa Melo faz mais do que informar sobre a atual situação da educação infantil na capital piauiense. Ele nos convida a, verdadeiramente, pensar a infância como objeto de uma história que necessita ser contada. Nos leva a um passeio pelos diversos espaços de debates e experiências socioeducacionais, conectando o leitor a um universo cuja necessidade de (re)conhecimento é uma obrigação de todos e todas os/as habitantes da capital de um Estado que se vangloria, nacionalmente, de ser referência em educação pública.

Teresina, 21 de agosto de 2020.

Fábio Leonardo Castelo Branco Brito
*Professor Doutor Permanente do Programa de Pós-Graduação em História do
Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI)*

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Charge do entrevero entre SEMEC e SEDUC	93
Imagem 2 Charge do entrevero entre SEMEC e SEDUC	94
Imagem 3 Demanda manifesta reprimida na capital	95
Imagem 4 FAMEPI entrará na justiça	96
Imagem 5 Charge do entrevero entre SEMEC e SEDUC	97
Imagem 6 Depoimento de Antônio José Medeiros	98
Imagem 7 Acordo entre SEMEC e SEDUC	99
Imagem 8 Vagas de educação infantil	100
Imagem 9 Mudança na educação infantil	107
Imagem 10 Nova Comissão Especial	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2001	94
Tabela 2 Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2004	94
Tabela 3 Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2005	95
Tabela 4 Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2006	95
Tabela 5 Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2007	96
Tabela 6 Matrículas na Cidade de Teresina na Educação Infantil (histórico).....	110

LISTA DE SIGLAS

AGESPISA – Empresa de Águas e Esgotos do Piauí S/A
CEPISA – Centrais Elétricas do Piauí S/A
CF – Constituição Federal
CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCAT – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Teresina
CME – Conselho Municipal de Educação
CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CODESE – Comissão de Desenvolvimento Econômico do Estado do Piauí
CODIPI – Companhia de Desenvolvimento Industrial do Piauí
DME – Departamento Municipal de Ensino
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FRIPISA – Frigoríficos do Piauí S/A
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
SEDUC – Secretaria Estadual da Educação
SEMCAD – Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
SEMPLAN – Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral
SEMTAC – Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária
SEMTAS – Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social

SEMTCAS – Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social

SERSOM – Serviço Social do Município

SMECSP – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública

SME – Sistema Municipal de Educação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UDN – União Democrática Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 O ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
2.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO, A HISTÓRIA, A NOVA HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	29
2.2 FONTES, A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E A MUNICIPALIZAÇÃO	34
3 DESCENTRALIZAÇÃO E CENTRALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM HISTÓRICO	43
3.1 DESCENTRALISMO/CENTRALIZAÇÃO: UMA VELHA NOVA QUESTÃO	44
3.2 DESCENTRALIZAÇÃO/CENTRALIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL	56
4 A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE TERESINA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA	61
4.1 TERESINA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ESTADO- SUBSÍDIOS PARA UM ENTENDIMENTO DA DESCENTRALIZAÇÃO/CENTRALIZAÇÃO	62
4.2 CRIAÇÃO DA SEMEC E O SURGIMENTO DO SME DE TERESINA: DISCURSOS, SUJEITOS E MEMÓRIA.....	67
4.2.1 Os secretários de educação de Teresina: 1966 a 2019.....	83
4.3 MUNICIPALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE TERESINA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

A municipalização da educação infantil de Teresina, capital do Estado Piauí, apesar das divergências quanto à melhoria educacional com sua efetivação, é um dos eventos temporais mais importantes da história da educação da cidade. Foi um processo no bojo das reformas educacionais, que teve início na década de 90, em busca da descentralização da educação no Brasil.

A Constituição Federativa do Brasil (1988) trouxe novidades como o reconhecimento do direito das crianças à educação em creches e pré-escolas e alçou os municípios ao *status* de entes federativos, criando, neste sentido, um novo pacto federativo. Tais encaminhamentos são seguidos com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei 9.394/96, que regulamenta e especifica o direito à educação infantil, que pela primeira vez na história do país foi reconhecida como primeira etapa da educação básica.

A LDB (Lei 9.394/96), em seu Artigo 11, possibilitou também os municípios: 1) Instituir o próprio sistema de educação; 2) Integrar-se ao sistema estadual de educação; 3) Compôr com o Estado, no âmbito de seu território, um sistema único. O que significa que a municipalização da educação é uma **discricionariedade**. Além disso, dividiu as responsabilidades educacionais, ficando os Municípios responsáveis, prioritariamente, de oferecer educação fundamental e infantil.

Ademais, com o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), em 2007, a educação infantil foi aquinhoadada com recursos federais, trazendo a possibilidade de um financiamento substancial a essa etapa da educação básica, que até então não fazia parte de financiamento educacional público em nível federal, enquanto uma política de Estado, restringindo-se apenas aos 25% dos Municípios em educação.

Toda essa conjuntura legal viabilizou a decisão da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), por meio do então secretário Washington Bonfim, de municipalizar a educação infantil, que estava na maior parte sendo gerida pela área da assistência social municipal, o que representava ser esse esforço pouco mais que assistência em si e bem menos que educação.

Considerando todo esse contexto, o estudo apresenta uma análise histórica do processo de municipalização da educação pública de Teresina, em especial a educação infantil, a partir da mudança político-administrativa em contexto nacional com a efetivação da Constituição Federal (CF/1988) e LDB/1996 e consequente municipalização da educação infantil pública, no ano de 2007. Nesse ínterim temporal, é criado o Sistema Municipal de Educação (SME) pela Lei Nº 2.900, de 14 de abril de 2000, que já indicava a postura do município de ter uma gestão educacional.

Face ao exposto, nossa proposta foi a produção de uma narrativa histórica que apresente, de forma tensionada, a análise do processo de municipalização da educação pública infantil na cidade de Teresina, no Estado do Piauí. Partimos da noção de que a municipalização da educação exige uma abordagem complexa, “[...] porque não é apenas uma questão administrativa, é sobretudo uma questão política, implicando na transferência de atribuições, recursos e poder para os municípios” (FONSECA, 1995).

A partir da vertente historiográfica, que nos permitiu escrever uma história do tempo presente, consideramos a relação dos aspectos sociais, econômicos, políticos atravessadores com o objetivo geral de pesquisa: Como se deu o processo de municipalização da educação infantil pública municipal da cidade de Teresina (1996-2007)? Esse recorte temporal foi escolhido por entendermos que foi a partir da aprovação da nova LDB (LEI nº 9394/96), que estabeleceu a educação infantil como competência prioritária dos municípios, tornando-se ponto-chave para a respectiva municipalização; e 2007 essa já consumada, de-

vido ao FUNDEB. Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, uma busca que tenha uma direção, um *a priori* (BLOCH, 2002, p.79). Acreditamos, como o mestre Machado de Assis, que a lógica do historiador é como aquele hipopótamo de uma fantasia: tem a fome do infinito e tende a procurar a origem dos séculos. Daí a necessidade de um recorte que permita visualizar as causas principais de um fato. Porém, essa limitação temporal não embarga a ida a outros tempos, pois “[...] o corte mais exato não é forçosamente o que recorre à unidade de tempo mais pequeno, mas sim à que se adapta melhor à natureza das coisas” (BLOCH,1992, p. 158).

Neste sentido, o recorte não é um engessamento que força o historiador/pesquisador a ser sequestrado por uma partícula do tempo e sim fazer esse lapso temporal meio para atingir seu principal objetivo, qual seja, a compreensão do problema, daí porque pode-se eventualmente sair do recorte a bem de um melhor entendimento.

Com o supra citado objetivo geral de pesquisa, outros, objetivos específicos, surgiram, como: Examinar a reforma do Estado à luz da descentralização da educação no Brasil; os meios para analisar quais os movimentos políticos e os mecanismos impulsionadores da municipalização da educação infantil em Teresina; refletir acerca do município nos seus aspectos histórico, social, econômico e político para perceber sua especificidade e sua relação com a educação; discutir os mecanismos de organização educacional que permitiram, em âmbito local, a consolidação e a expansão da rede pública municipal de educação e ouvir os sujeitos que presenciaram o desenvolvimento da municipalização da educação infantil em Teresina, ensejando, neste caso, o uso da história oral.

Neste ponto, convém destacar que esta pesquisa surgiu do encontro feliz entre curiosidade pessoal e relevância acadêmica. O interesse pessoal surgiu a partir do desenvolvimento de uma pesquisa institucional sobre a história da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), quando dos preparativos para a comemoração dos seus 50 anos. Dessa pesquisa, deu-se o encantamento e a curiosidade quanto à história da educação de Teresina, que se ramificou no interesse de aprofundamento no estudo de um evento recente, a municipalização da educação.

Quanto à relevância, é inequívoca pelo menos por meio de duas consta-

tações: a falta de pesquisas de fôlego sobre a municipalização da educação local (Teresina) e sua importância na atualidade, forma de gestão de educação pública que traz uma readequação entre os entes federativos, bem como discussões acerca da questão de sua qualidade.

Ademais, esta pesquisa está alicerçada no entendimento de que a “[...] incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (BLOCH, 2002, p. 65), sendo que a “[...] ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2002, p. 63). Essa conexão, passado e presente (também futuro) surge a partir da pesquisa em si, pois para interpretar documentos que nos permitem visualizar o passado, “[...] para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje. Pois apenas ela dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir” (BLOCH, 2002, p. 67).

Tudo isso é colocado nesta dissertação, que se utiliza metodologicamente da abordagem qualitativa. Apropriando-nos dos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História, que garante ao historiador o uso de variadas fontes, matizes da realidade social e o entendimento através do tempo.

As fontes utilizadas foram bibliográficas, documentos, incluindo-se diários oficiais, decretos, notícias publicadas em jornais e revistas do contexto em estudo (coletadas no Arquivo Público do Estado do Piauí, sobretudo), além de entrevistas, que alicerçam o uso da História Oral. Utilizamos os censos escolares, disponíveis em forma de microdados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para entendermos a evolução das matrículas e as mudanças (possíveis) de dependência administrativa – União, Estado e Município. A ferramenta metodológica para o tratamento desses microdados do censo escolar foi o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, em sua versão gratuita, um *software* que auxilia na tabulação e melhor entendimento de um gigantesco rol de dados.

Quanto ao quadro teórico dos autores que embasaram nossa operação historiográfica, destacaram-se, entre outros Le Goff (2003), Burke (1991), Certeau (2003), Ferreira (2014), Halbwachs (1990), Bloch (2002), que forneceram os pressupostos teóricos à compreensão da Nova História, Nova História Cul-

tural e História Ora

Halbwachs (1990), que desenvolve o conceito de memória coletiva e sobre como ela permeia a sociedade, mostra-se útil para entendermos a memória dos colaboradores desta pesquisa, que assistiram ou participaram do processo de municipalização da educação pública infantil de Teresina. Além de Le Goff (2003), que oferecem a opção de trabalhar com a memória através da História Oral.

A História Oral ou a fonte oral foi por muito tempo desqualificada, sendo restaurada, aceita, grosso modo, “[...] no século XX por historiadores que defendiam a validade do estudo do *tempo presente*” (FERREIRA, 2014, p. 06). Desvalorizava-se o papel do indivíduo, quadro que se altera a partir da década de 1980, quando se registraram transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, ganhou novo impulso a história cultural. Ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se à história o estudo do contemporâneo (FERREIRA, 2014, p. 06).

Neste sentido, a “[...] História Oral é utilizada como recurso para apreensão e registro das experiências de pessoas e grupos, convidados a relatá-las através da fala, o que, posteriormente, pode se transformar em documento escrito” (MEIHY, 2007, p. 33).

A narrativa dos fatos relacionados à educação, especificamente à municipalização da educação pública infantil de Teresina, faz-nos conhecer um pouco um passado recente, perceber o caminhar da educação rumo a novos modelos e novos dados, que podem ser percebidos como expansão numérica e de qualidade em um contexto de alteração do cenário social, econômico e demográfico da capital do Piauí. À medida que se busca dar um caráter universal à educação, convém que olhemos outros matizes da realidade, possibilitando entender o atual estado da educação, haja vista que a História é também uma ciência que se liga ao presente.

Assim, este trabalho é composto por esta **INTRODUÇÃO**, que expôs o objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa, que abre e se interliga a três

capítulos e as considerações finais.

No capítulo 2, intitulado **O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA**, descreve-se a metodologia norteadora do estudo histórico sobre o tema em tela, refletindo-se sobre a História, Nova História e a História da Educação e, por fim, a história do tempo presente, fontes e a municipalização.

O capítulo 3 intitulado **DESCENTRALIZAÇÃO/CENTRALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM HISTÓRICO**, apresenta as políticas públicas de descentralização/centralização ao longo da história do Brasil, trazendo à tona seu contexto político-social na estrutura do Estado e breve histórico do processo de descentralização/centralização nas políticas do setor educacional no Brasil.

O último capítulo, o de número 4, é intitulado **A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE TERESINA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA** o qual traz à lume o debate em torno da municipalização, destacando a influência dos diversos sujeitos; instituições; instrumentos e mecanismos na ação pública, além da identificação desta influência; a criação da SEMEC, o surgimento do SME de Teresina, bem como referências biográficas da vida pública dos secretários de Educação de Teresina e a municipalização da educação infantil pública de Teresina, que se efetivou no começo do século XXI, ano de 2007.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** busca-se sintetizar todo escopo da pesquisa, concluindo que no período de 2007 já se efetivou o processo de municipalização de 100% da educação Infantil da rede mantida pelo poder municipal de Teresina com a incorporação de estabelecimentos de educação infantil filantrópicas e comunitárias da SEMCAD para a SEMEC, ocorrendo, assim, uma (re)conceitualização da educação infantil, entendida agora como, de fato, integrante do setor educacional.

2 O ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que norteou esta pesquisa histórica. Nesse sentido, seguindo o magistério de que todo “[...] livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo ou [caso se prefira], inserida nos pontos de inflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitulariam algo como: “Como posso saber o que vou lhes dizer?” (BLOCH, 2002, p. 83). Assim como nos livros, esta dissertação, então, refletiu sobre o enquadramento metodológico (pesquisa qualitativa, métodos, teoria), a História, Nova História e a História da Educação e, por fim, a História do Tempo Presente, fontes, memória e a municipalização.

2.1 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO, A HISTÓRIA, A NOVA HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No campo da metodologia científica, as pesquisas são divididas em tipos, quanto à abordagem: Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa. Cada uma exigindo uma metodologia diferente. A “[...] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Partindo, também, desse entendimento, nossa pesquisa se enquadra no tipo qualitativa, haja vista, além do mais, é uma pesquisa his-

tórica e não entendemos a história sendo passível de quantificação, dada que a realidade social é complexa.

Com isso definido, partimos para uma metodologia de pesquisa qualitativa, com a definição de um método de abordagem. Nesta pesquisa usamos o método histórico, como o método de procedimento. Segundo Lakatos (2003, p. 106), essa fase:

[...] seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Dir-se-ia até serem técnicas que, pelo uso mais abrangente, se erigiram em métodos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular.

Então, o método histórico, que focaliza a investigação nos acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade de hoje, (LAKATOS, 2003) é o guia de uma pesquisa como esta, de cunho da história da educação. Assim:

[...] o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, **pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo**, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações (LAKATOS, 2003, grifos nossos, p. 107).

Nesse contexto, é necessário, para se valer do método histórico, as dinâmicas internas de seu fazer, sua operação, pois a historiografia envolve as condições e as possibilidades de uma produção (CERTEAU, 1982, p. 18), além da desnaturalização da ciência História, do que ela trata e como ela foi se construindo.

Nesse sentido, cabe o questionamento: O que é História¹? Ao longo da história da História, os conceitos são variados e refletem o tipo de História que

¹ História com “H” maiúsculo refere-se a Ciência História.

era feita. Com os avanços da Ciência Histórica, sua institucionalização e de uma comunidade científica, as ambiguidades, e, grosso modo, a perda da inocência a partir de uma autorreflexão, fizeram o conceito do historiador Marc Bloch, “[...] a História é a ciência do homem no tempo”, ser o mais aceito. Mas como se deu a construção dessa ciência?

Para Certeau (1982), a História moderna ocidental começou efetivamente com a diferenciação entre o presente e o passado, com a clivagem “[...] entre o discurso e o corpo (social)”. As operações, procedimentos, não param por aí. O *métier*² inicia-se e segue com o corte, logo “[...] o corte é o postulado da interpretação (que se constrói a partir de um presente) e seu objeto (as divisões organizam as representações a serem reinterpretadas) (CERTEAU, 1982, p. 10). Então, o “[...] corte é voluntarista. No passado, do qual se distingue, ele faz uma triagem entre o que pode ser “compreendido” e o que deve ser esquecido para obter a representação de uma inteligibilidade presente” (CERTEAU, 1982, p. 10).

Nesse processo, o “fazer a história” remete à escrita. A escrita, assim, projeta-se como uma “[...] prática (e não como os discursos que são o seu resultado)” (CERTEAU, 1982, p. 12). Esta prática é “ambiciosa, móvel, utópica também, ligada à incansável instauração de campos ‘próprios’ onde inscrever um querer em termos de razão” (CERTEAU, 1982, p. 12). Nesse sentido, o “fazer história” se “apoiar em um poder político que criou um lugar onde um querer pode e deve escrever”, “[...] Constituindo-se espacialmente e distinguindo-se” (CERTEAU, 1982, p. 13).

Nos séculos XVI e XVII, o “fazer história” apoiou-se e legitimou-se no poder político, sobretudo pela formação dos estados nacionais e a secularização mais forte, trazendo à tona um movimento que coloca a pessoa humana sob os holofotes. Assim, o poder político buscou legitimar-se em um “querer fazer história” (um sujeito da operação política) e o “meio ambiente” próprio (CERTEAU, 1982, p. 13).

Então, desde “[...] o século XVI a historiografia deixa de ser a representação de um tempo providencial decidida por um sujeito inacessível”, Deus, e “[...] toma a posição do sujeito da ação”, com objetivo de “fazer história” (CER-

² Área de trabalho, de atuação; ofício, profissão, ocupação

TEAU, 1982, p. 14). “[...] Recebe, diretrizes que, em todos os países modernos, conferem à história – desde as teses até os manuais – a tarefa de educar e de mobilizar” (CERTEAU, 1982, p. 14). Portanto, percebemos que

O real que se inscreve no discurso historiográfico provém das determinações de um lugar. Dependência com relação a um poder estabelecido em outra parte, domínio das técnicas concernentes às estratégias sociais, jogo com os símbolos e as referências que legitimam a autoridade diante do público são as relações efetivas que parecem caracterizar este lugar da escrita. [...] com relação ao poder que, ontem era o do príncipe e, hoje, por delegação, é o da instituição científica do Estado ou do seu epônimo, o patrão (CERTEAU, 1982, p. 16-17).

Não foge a essa regra a Nova História, ela própria forjada em um lugar e em determinado contexto. Restringindo-nos à questão interna, no âmbito da Ciência Histórica, a forma dominante da História era a “[...] narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (BURKE, 1991, p. 11).

Segundo Burke (1991), foi durante o Iluminismo, no século XVIII, que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa histórica. Surgia a preocupação com o que se denominava a “história da sociedade”, não se limitando apenas aos feitos heroicos, às guerras e à questão política. Urgia a preocupação com a análise das estruturas. Porém, grosso modo, nesse momento inicial no período iluminista, um avanço a um novo fazer histórico não passou de contestação.

Ainda no século XIX, persistiam essas críticas, somando-se ao afã da História se tornar uma disciplina, profissionalizar-se. Para conseguir, “[...] a história não-política foi excluída da nova disciplina acadêmica (BURKE, 1991, p. 12). É apenas com o movimento dos Annales, em 1928, capitaneado por Lucien Febvre, um especialista no século XVI, e o medievalista Marc Bloch que a História toma outra direção, “[...] em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história” (BURKE, 1991, p. 23).

[...] a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluin-

do-se as três gerações, foi **expandir o campo da história por diversas áreas**. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de **novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las**. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração **interdisciplinar** manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais. [...] A historiografia jamais será a mesma (BURKE, 1992, p. 89, grifo nosso).

A partir disso, podemos considerar que a expansão pela qual passou e ainda passa a História, enquanto uma ciência humana, permite ao historiador infinitas possibilidades de objetos, fontes e situações problemas de estudo (BURKE, 1992, p. 7). Face esta possibilidade de abertura da História, iniciada com os Annales, na Nova História, já no contexto da renovação historiográfica, inserem-se os questionamentos acerca da História da Educação.

A narrativa dos fatos relacionados à educação faz-nos conhecer o passado, perceber o caminhar da educação rumo a novos modelos e novos dados, que podem ser percebidos, como expansão numérica e de qualidade, em um contexto de alteração do cenário social, econômico e demográfico da capital do Piauí. Neste sentido, à medida que se busca dar um caráter universal à educação, convém que olhemos outros matizes da realidade, possibilitando entender o atual estado da educação, haja vista que a História é também uma ciência que se liga ao presente.

Acreditamos que é importante, em qualquer estudo da memória escolar, a consideração do aspecto de globalidade, não se restringindo o estudo aos aspectos estritamente educacionais, mas sem perder de vista a realidade circundante nos seus vários aspectos, que são determinantes da realidade educacional. [...] Deste modo, ao analisar a educação em Teresina (Piauí) e no Brasil, levou-se em conta aspectos sociais, políticos e econômicos, que de alguma forma influenciavam a educação, tanto na sua organização como no seu cotidiano

(FERRO, 2016, p. 158).

Com esse itinerário de pesquisa, o presente estudo da história da educação em Teresina, focando na municipalização da educação infantil, no que se referem às fontes, pretende-se abrangente e plural, posto que o recorte temporal é recente e as fontes buscadas são das mais variadas, como veremos a seguir.

2.2 FONTES, A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, MEMÓRIA E MUNICIPALIZAÇÃO

As fontes são fundamentais numa pesquisa. É a partir delas que teremos dados e conseqüentemente, depois de analisados, as respostas chegam à tona. Segundo Lakatos (2003), obtenção de dados pode ser utilizadas por meio de três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

E os contatos diretos, por exemplo, podem ser as entrevistas com pessoas que viveram o período, no caso da história, através da história oral.

No que se refere as mudanças da história, foi a partir da década de 1980

– com o deslocamento de interesses das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares – que se registraram transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica.

Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais. Paralelamente, ganhou novo impulso a História cultural, ocorrendo renascimento do estudo do político e incorporou-se à História o **estudo do contemporâneo, ou a história do tempo presente** (FERREIRA, 2014).

O tempo é realidade “[...] concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso; o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade” (BLOCH, 2002, p. 55). Mas Bloch nos coloca diante de um questionamento: o que é, com efeito, o presente? “No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce, morre” (BLOCH, 2002, p. 60).

Condenada a uma eterna transfiguração, uma pretensa ciência do presente se metamorfosearia, a cada momento de seu ser, em ciência do passado. Já sei: será denunciada como sofismo. [...] Na linguagem corrente, “presente” quer dizer passado recente (BLOCH, 2002, p. 60).

Para Bloch (2002), alguns, “[...] estimando que os fatos mais próximos a nós são, por isso mesmo, rebeldes a qualquer estudo verdadeiramente sereno, desejavam simplesmente poupar à casta Clio contatos demasiado ardentes” (p. 61). O velho imperativo da objetividade que apenas com o distanciamento se efetivaria. Porém, Roger Chartier (1993) rompe com isso ao asseverar que,

o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a

história (CHARTIER *apud* FERREIRA, 2014, p. 10).

Dessa forma, a falta de distanciamento temporal torna-se muito produtiva, pois permite ao historiador “[...] revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, a olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação” (FERREIRA, 2014, p. 9). Assim, o que se produziu que parece “[...] apelar imperiosamente à intervenção da história? Foi que o humano apareceu” (BLOCH, 2002, p. 52). Então, “[...] o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2002, p. 54).

Nesse processo, entram as fontes que, no nosso caso, são usadas obedecendo essa variedade para a tessitura deste trabalho de pesquisa. Pois,

Não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador (BLOCH, 2002, p. 52).

Nesse sentido, escolhemos as fontes às quais tivemos acesso e que viabilizassem uma narrativa histórica do processo de municipalização da educação pública infantil de Teresina. Entre essas fontes, destaque-se o uso da oralidade de atores envolvidos no processo em tela.

Assim, é de bom alvitre ressaltar que “[...] esse tipo de fonte foi desqualificado na segunda metade do século XIX, mas foi restaurado no século XX por historiadores que defendiam a validade do estudo do tempo presente.” (FERREIRA, 2014, p. 06). Neste sentido, a “[...] História Oral é utilizada como recurso para apreensão e registro das experiências de pessoas e grupos, convidadas a relatá-las através da fala, o que, posteriormente, pode se transformar em documento escrito” (MEIHY, 2007, p. 33).

As fontes orais possibilitam não somente a inserção do indivíduo no processo histórico, como também percepção e realce do seu papel ativo como

sujeito e produtor da história de seu tempo. Desse modo, as memórias dos sujeitos são importantes para reconstrução do passado e para investigação do objeto de estudo, uma vez que a lembrança não fixa apenas os fatos, mas também as maneiras de ser e pensar, permitindo ao investigador conhecer acontecimentos do passado, através das testemunhas (FERREIRA, 2014).

Dentre nossos entrevistados, com o fim de tirar da oralidade parte do que se pretende investigar/contar, encontram-se alguns ex-secretários municipais de Educação de Teresina: Moacir Carvalho, Eurivan Sales Ribeiro, José Reis Pereira, Kléber Montezuma e Washington Bonfim. Além deles, recorre-se às vozes de Renato Arariboia de Brito Bacellar, Antônio José Medeiros, professora Gardênia Maria Veloso Portela, professora Carmen Portela e a professora Carlota Maria Carvalho de Almendra Freitas.

Através de suas memórias, foi possível esclarecer desdobramentos da história da educação em Teresina, especificamente, no que concerne à municipalização. Este trabalho entende e se vale do **conceito de municipalização** como uma ação para denominar a transferência de atividades educacionais para alçada no Município.

Como utilizamos a memória como fonte histórica para entender a municipalização em Teresina, é “[...] importante descrever sumariamente a nebulosa memória no campo científico global” (LE GOFF, 1990, p. 423).

Partimos do pressuposto de que a memória é “[...] um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423); um processo que “[...] faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios” (LE GOFF, 1990, p. 424).

É importante ressaltar que a utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar “[...] interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória” (FLORES, C *apud* LE GOFF, 1990, p. 424).

A importância da memória é tanto individual quanto coletiva, pois a

amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou “[...] menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva” (LE GOFF, 1990, p. 424). Seu poder é tão grande que a

Memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 426).

Isso é possível porque a “[...] memória humana é particularmente instável e maleável” (LE GOFF, 1990, p. 468), sendo ainda “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia (LE GOFF, 1990, p. 476). Não há dúvida de que a “[...] memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1990, p. 477).

Convém ressaltar que, sobre às memórias dos indivíduos, “[...] seus pensamentos e atos se explicam pela natureza de ser social, e que em nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade” (HALBAWCHS, 1990, p. 36-37).

[...] apesar de tudo, nada prova que todas as noções e imagens tomadas dos meios sociais de que fazemos parte, e que interveem na memória, não cubram, como uma tela de cinema, uma lembrança individual, mesmo no caso em que não a percebemos (HALBAWCHS, 1990, p. 37).

Assim, haveria “[...] então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual: o que chama de intuição sensível.” (HALBAWCHS, 1990, p. 37) Por quê?

[...] para que não confundamos a reconstituição do nosso próprio passado com aquela que passamos fazer de nosso vizinho; para que esse passado empírico, lógica e socialmente possível nos pareça se identificar com nosso passado real, é preciso que em algumas destas partes, pelo menos, haja algo mais do que uma reconstituição feita com matérias emprestadas (HALBAWCHS, 1990, p. 37).

Relações entre particular e social, nesse sentido:

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam de mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (HALBAWCHS, 1990, p. 51).

Como exposto, nos valem do **conceito de Memória de Halbwachs**, como um elemento da coletividade, assim, parte da relação entre indivíduo e sociedade.

Ademais, utilizamos, ora como contraponto e ora como arrimo à oralidade, os documentos-fontes, como as leis, decretos e registros de imprensa, sobretudo encontrados em jornais, como O DIA e DIÁRIO DO POVO, que nas décadas de 1960 e 1970 do século passado era o mais regular e mais importante veículo de mídia impressa na cidade de Teresina. Esse material foi recolhido no Arquivo Público do Estado do Piauí (Casa Anísio Brito); no arquivo da SEMEC; no Arquivo da Câmara Municipal de Teresina. Os microdados que também auxiliam na compreensão do que se investiga estão em sítio próprio do INEP, segregados com o auxílio do *software* SPSS.

Essa variedade de fontes decorre de termos partido da noção de que os “[...] fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática” (BLOCH, 2002, p. 54). E onde “[...] calcular é impossível, impõe-se sugerir (BLOCH, 2002, p. 55).

Assim, com as fontes selecionadas e analisadas e lançando detidamente o olhar para a temática da municipalização, a partir da vertente histórica, elaboramos o relatório que deu origem a esta dissertação.

Destacamos, ainda, que esta pesquisa foi possível graças a institucionalização da Nova História, pois: 1- não utilizamos somente documentos oficiais, usamos fontes orais, bibliografias, decretos, jornais, dados quantitativos produzidos pelo SPSS, fotos; 2- temos como objeto a municipalização da educação infantil, estudo impensável, grosso modo, sem ensejo da Nova História.

Com todo este escopo, “[...] a atualidade é o seu começo real” (CERTEAU, 1982, p. 17) da história, em que os arquivos “compõem o “mundo” deste jogo técnico, um mundo onde se reencontra a complexidade, porém, triada e miniaturizada e, portanto, formalizável (CERTEAU, 1982, p. 15). Então, a temporalidade é “[...] menos o resultado da pesquisa do que a sua condição: a trama colocada a priori pelos dois fios através dos quais o tecido histórico cresce pela simples ação de tapar os buracos” (CERTEAU, 1982, p. 19).

Então: Para que serve a História?! Para nós, “[...] mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém”. Ademais, ela serve para saber? Talvez, de forma inequívoca não. Porém, “[...] a natureza de nosso entendimento o leva muito menos a querer saber do que a querer compreender, [...] estabelecer ligações explicativas entre os fenômenos” (BLOCH, 2002, p. 45). Entretanto,

Independentemente até de qualquer eventualidade de aplicação à conduta, a história terá portanto o direito de reivindicar seu lugar entre os conhecimentos verdadeiramente dignos de esforço apenas na medida em que, em lugar de uma simples enumeração, sem vínculos e quase sem limites, nos permitir uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade (BLOCH, 2002, p. 45).

Advém daí que o problema da utilidade da história, de sua serventia, de modo estrito, “[...] no sentido “pragmático” da palavra útil, não se confunde com o de sua legitimidade, propriamente intelectual. Este, a propósito, só pode

vir em segundo lugar: para agir sensatamente não será preciso compreender em primeiro lugar?” (BLOCH, 2002, p. 45).

Compreender e ter o entendimento de que a “[...] história não é a relojoaria ou a marcenaria. É um esforço para o conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento” (BLOCH, 2002, p. 46). E aquele que que “[...] quiser se circunscrever ao presente, ao atual, não compreenderá o atual” (MICHELET (?) apud BLOCH, 2002, p. 62).

É com esse pressuposto que, poderemos lançar luzes no atual processo de municipalização da educação, buscando entender como ele chegou a ser o que é, como veremos a seguir.

3 DESCENTRALIZAÇÃO E CENTRALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM HISTÓRICO

A “[...] compreensão dos processos de decisão e implementação de políticas sociais, entre elas a educação, passa pela análise da estrutura organizacional do Estado – sua origem, formas de permanência e mudança ao longo do tempo [...]” (GRINKRAUT, 2012, p. 18), como, por exemplo, o movimento de descentralização/centralização e de sua inserção com a sociedade. Assim, a descentralização/centralização não é apenas tema de discussão educacional; vai além, pois perpassa modificações (reformas) nas relações entre as instâncias que formam o Estado, relacionando-se com a realidade social, não sendo possível separar a questão administrativa da questão política no processo.

Partindo desse pressuposto, este capítulo historicizou as políticas públicas de descentralização/centralização ao longo da história do Brasil, trazendo, à tona, seu contexto político-social, bem como seus objetivos, pois há variações de acordo com as disposições do poder de quem as implementa. Como consequências, nesse processo, temos a tessitura estrutural, além das responsabilidades e competências estabelecidas por lei para a oferta de educação em cada esfera do Estado. Esses movimentos levaram a recente “[...] descentralização municipalista, o que configurou um processo em que a municipalização do ensino” (ARAÚJO, 2005, p. 19-20) está conectada aos problemas relativos ao

Estado e à sua organização política e administrativa. Com isso, avançamos na temática, pois “[...] evoluir é estar ciente (mais ou menos ciente) do que já se pensou e se escreveu” (PERISSÉ, 2008, p. 32).

3.1 DESCENTRALISMO/CENTRALIZAÇÃO: UMA VELHA NOVA QUESTÃO

*Os liberais, dizia, eram maçons; gente de má índole, partidária de enforcar os padres, de instituir o casamento civil e o divórcio, de reconhecer iguais direitos aos filhos naturais e aos legítimos, e de **despedaçar o país num sistema federal que despojaría de poderes a autoridade suprema**. Os conservadores, ao contrário, que tinham recebido o poder diretamente de Deus, pugnavam pela estabilidade da ordem pública e pela moral familiar; eram os defensores da fé de Cristo, do princípio de autoridade, e **não estavam dispostos a permitir que o país fosse esquartejado em entidades autônomas** (MÁRQUEZ, 1967, p. 56, grifos nossos).*

O fragmento acima mostra as discussões que giravam em torno de questões políticas decorrentes de uma guerra civil em Macondo, cidade fundada pelos Buendía na obra de García Márquez, Cem Anos de Solidão. Numa leitura fantasiosa, fruto da literatura como essa, perpassa a questão da descentralização/centralização, nos revelando um debate que não foge nem a literatura.

Temos em mente ser necessário entender o tema descentralização/centralização, como no exemplo, para além da discussão educacional, pois perpassa as relações entre as instâncias que formam o Estado, sendo, com efeito, transversal na questão social mais ampla, não estando de modo diferente em toda história política brasileira, alterando-se conforme os contextos, interesses, objetivos.

Para o dicionário Aurélio, descentralizar é afastar-se ou separar-se do centro; dar autonomia administrativa; aplicar o descentralismo, isto é, adotar o regime político em que os órgãos administrativos têm autonomia acentuada, e esses órgãos ficam tanto quanto possível desprendidos do poder central. Para Lima Filho (2013):

De maneira, mais concisa e específica, a **descentralização deve ser compreendida como a transferência da autoridade e do poder decisório** de instâncias agregadas para unidades subnacionais, entre as quais os estados e os municípios, adjudicando competência de decisão e autonomia de gestão as estas unidades territoriais de menor magnitude e escala. Desse modo, **a descentralização concebe uma efetiva alteração na escala de poder**, aferindo às unidades subnacionais competências de escolhas, definições de preferências e diretrizes de ações sobre a gestão de seus programas e projetos. [...] a descentralização representa uma intensa reformulação estrutural da distribuição espacial dos poderes públicos, de tal modo que perpassa a simples desconcentração das tarefas, incorporando ações concretas de **independência decisória** (p. 56, grifos nossos).

Já o oposto, antônimo de descentralizar, explica-se pelo ato de tornar central, reunir em um, atrair, trazer para si no centro. A definição da palavra, como nos alerta Ribeiro (2002), esconde a complexidade, pois

[...] ao se tratar de poder, a definição não parece tão simples, pois quanto mais se percorre a literatura sobre o tema, mais se encontram adjetivações agregadas ao núcleo da ideia que lhe altera ou lhe confere sutis e não tão sutis diferenças – o que faz com que exista uma dispersão de conotações que confunde a todos e faz perder a substância da matéria (p. 9).

Nesse mesmo sentido, Ribeiro (2002) conclui que

[..] de uma maneira ou de outra, descentralizar implica em uma alteração profunda na forma de exercer o poder político. Descentralizar significa o remanejamento do poder central, que passa a conferir autonomia política, financeira e administrativa às outras instâncias de poder público, envolvendo “necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos (p. 9 apud LOBO, 1990, p. 6).

Como se pode observar, “[...] o termo descentralização ganhou diversas conotações, sendo aplicado em diversos contextos com processos bastante distintos, principalmente, quando se observa o grau de redefinição nas funções das esferas públicas” (LIMA FILHO, 2013, p. 56).

Eximimo-nos da questão de conferir maior autoridade, melhorar ou não, neste primeiro momento, deixamos claro que para nós o movimento de descentralização/centralização perpassa necessariamente por mudanças na estrutura estatal, como bem nos revela a história. Nesse sentido, historicamente o Estado surge com tendências altamente centralizadoras, para assim assegurar o poder e a formação de uma nação. O primeiro Estado nacional moderno no Ocidente continental europeu, Portugal, constituiu-se da fragmentação, plas-mou-se sob o império da guerra: luta contra os impérios romano, germânico, dos mouros.

Então, temos no surgimento de Portugal, “[...] guerra, ascendência do rei com a rede de seus agentes cobrindo o país, controlando-o e dirigindo-o, domesticação sem aniquilamento da nobreza, são os traços que imprimem o caráter à sociedade nascente” (FAORO, 1958, p. 8). Convém ressaltar que esse expediente, paradoxalmente, não embargava o uso do recurso de tradição municipalista, pois uma das bases da origem do Estado português era a “[...] concessão de senhorio ou de uma vila, filha da liberalidade do rei, não importava na atribuição de poder público, salvo em medida limitada” (FAORO, 1958, p. 26). Assim, “[...] reforçados com a solidariedade da organização municipal, os concelhos” (FAORO, 1958, p.27) eram uma arma comum à estratégia política da realeza na Europa e também adotado na nascente Portugal.

Com sua consolidação, o Estado se tornou, ao longo da história das sociedades, uma “[...] organização mais relevante perante a coordenação e controle social criada ao longo da história humana, podendo ser deliberado como sendo uma instituição organizada politicamente, socialmente e juridicamente” (LIMA FILHO, 2013, p. 30). Concomitantemente, demandas desse Estado formataram mudanças ao longo do tempo, como podemos perceber na história do Brasil.

No período colonial já se colocava a discussão acerca do descentralismo e do centralismo na agenda político-administrativa da Coroa portuguesa.

Com uma colônia vasta, Brasil³, Portugal, país pequeno territorial e demograficamente, têm a seguinte problemática: “[...] com este pessoal exíguo, que não bastava para enchê-lo, ia Portugal povoar o mundo. Como consegui-lo atirar-se à mestiçagem?” (ABREU, 2013, p. 28). A despeito dessa questão, Carvalho (2002) destaca:

Portugal, à época da conquista, tinha cerca de 1 milhão de habitantes, insuficientes para colonizar o vasto império que conquistara, sobretudo as partes menos habitadas, como o Brasil. Não havia mulheres para acompanhar os homens. Miscigenar era uma necessidade individual e política. A miscigenação se deu em parte por aceitação das mulheres indígenas, em parte pelo simples estupro (p. 20).

Processo que foi perfeitamente permissível graças à tradição portuguesa na qual “[...] as classes nunca se transformaram em castas” (ABREU, 2013, p. 28). Porém, persistem à corte lisboeta grandes problemas na manutenção e exploração da colônia americana” (CARVALHO, 2005, p. 156). Então,

[...] diante das limitações, Portugal teve que recorrer à iniciativa particular para defender, expandir e desenvolver a colônia americana. [...] Poderíamos também dizer que o sistema se aproximava de **uma federação**, se da expressão guardamos apenas o aspecto de autonomia política das unidades componentes do todo (CARVALHO, 2005, p. 156, grifos nossos).

A “[...] colonização foi um empreendimento do governo colonial aliado a particulares.” (CARVALHO, 2002, p. 14). São as chamadas capitânias hereditárias que passam a vigorar como uma espécie de descentralização, pois

[...] procurou-se compensar a dificuldade outorgando àqueles que se abalançassem a ir colonizar o Brasil vantagens consideráveis: nada menos que poderes soberanos, de que o Rei abriria mão em benefício dos súditos que se dispusessem a arriscar cabedais e esforços na empresa. [...] O plano, em linhas gerais, consistia no seguinte: dividiu-se a costa brasileira (o interior, por enquanto, é

³ Tendo noção que a nomenclatura Brasil ainda não existia.

para todos os efeitos desconhecido), em doze setores lineares com extensões que variam entre 30 e 100 léguas[...], serão doadas a titulares que gozaram de grandes regalias e poderes de soberanos; **ca-ber-lhes-á nomear autoridades administrativas e juizes em seus respectivos territórios**, receber taxas e impostos, distribuir terras etc. (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 31-32, grifos nossos).

É evidente, nesse sentido, uma política de Estado colonial descentralizante, com a criação das chamadas capitánias hereditárias, que podem ser comparadas como uma forma de federalismo incipiente, conforme nos descreve Rocha (2005):

Nessa forma **incipiente do federalismo** nacional, a figura do município estava presente, como cópia fiel do município português, ou seja: um presidente, três vereadores, dois almotacéis, um escrivão, um juiz vitalício e dois juizes comuns compunham o corpo político-administrativo do mesmo, que realizava obras públicas, estabelecia posturas, fixava taxas, nomeava juizes, recebedores de tributos, depositários públicos, avaliadores de bens penhorados, capitães-mores de ordenanças e de estradas (p. 17, grifos nossos).

Face ao fracasso dessa descentralização, com apenas duas capitánias exitosas, Pernambuco e São Vicente, o rei D. João III, em 1549, muda a configuração político administrativa; dessa vez, encaminhando-se ao reverso para um novo sistema político-administrativo via centralização. A colônia portuguesa na América, antes fatiada em capitánias hereditárias, em processo de descentralização ao gosto da Coroa e a menor custo para o Erário português, se veria mais centralizado por um Governo Geral, com a representação do monarca configurada em personalidade jurídica única e sob um comando central, sem embargo de delegação aos donatários, todos amigos do rei.

A política **descentralizante** foi em parte revertida, em 1549, pelo mesmo D. João III que criou o governo geral na colônia, sediada na Bahia. As capitánias hereditárias não foram totalmente extintas, mas os donatários perdem parte de seu poder exclusivo. Por compra ou confisco, foram aos pouco sendo recuperadas pela Coroa

ou simplesmente extintas. Na metade do século XVIII, Pombal, o ministro **centralizador** e D. José I (1750-1777), acabou com todas elas (CARVALHO, 2005, p. 157, grifos nossos).

Mesmo com essa centralização, “[...] o poder local, ou municipal, estava nas mãos dos capitães e das câmaras também controladas pelos “homens bons”, isto é, proprietários rurais” (CARVALHO, 2005, p. 157). Era muito difícil manter as elites locais sob controle absoluto em um território tão vasto e plural. Nesse sentido, uma pesquisa microsocial dos rincões do Brasil desvenda que a realidade é bem complexa e que não se rege apenas através de leis que vêm de cima para baixo. Vêm de longe os problemas no trato com as elites locais, verdadeiros senhores do sertão.

Um exemplo disso dá-se na relação do governador da capitania de São José do Piauí, no início da segunda metade do século XVIII. Nomeado governador da capitania, em 1758, o militar português João Pereira Caldas, sofreu grandes dificuldades para impor-se e manter a ordem junto às elites locais. Teve que ir cedendo para obter condições de governabilidade (FONSECA, 2012, p.197).

Ao utilizar-se do aporte teórico de Weber (1991, p.33; 1999, p.175), Fonseca (2012) conclui que o “[...] poder se manifesta na assimetria das relações entre os diferentes sujeitos que convivem em determinada organização social, alguns com mais poder que outros” (p. 198), sendo que as relações de poder representam apenas uma possibilidade de domínio ou influência, posto que os mais fracos ou dominados podem **impor resistência**.

Nunes (1972) também avalia nessa mesma perspectiva, entendendo que essa situação vai até a independência. Então, nesse ínterim, o Piauí é marcado pela “[...] luta entre esses fazendeiros prepotentes e os representantes da Coroa” (p. 70). Com esse parêntese na explanação da história política brasileira, no que tange à adoção salteada ora da descentralização, ora da centralização, buscamos tão-somente elucidar o quão a história é complexa e cheia de meandros no que se refere às relações das instâncias estatais, notando que o município,

[...] tinha relativa força, mesmo diante da inegável e contundente **centralização** exercida pela Coroa frente as capitanias; prova dis-

so é que, por repetidas vezes, convocaram “juntas do povo” para discutir e deliberar sobre interesses da Capitania, exigiram o comparecimento dos governadores aos seus povoados para tratar de negócios públicos de âmbito estritamente local, e suspenderam governadores de suas funções. (ROCHA, 2005, p. 17, grifo nosso)

Entretanto, é evidente, “[...] no que diz respeito à administração local, a centralização e o reforçamento do poder real é sensível.” (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 51). Política administrativa que continua até a independência política do país, em 1822.

No período imperial, ensejado pela independência em 1822, segue-se o debate em torno da descentralização/centralização no âmbito do Estado. Para Carvalho (2005), a própria independência foi uma solução para manter a integridade territorial que podia sucumbir ante a falta de um poder centralizado, materializado em uma monarquia. Nesse sentido, afirma:

Havia um receio indisfarçável de que a república levasse à **fragmentação** do País, à guerra racial, ou a ambas. Em um País em que a escravidão era a base da economia e em que escravos eram quase um terço da população, tal receio era plenamente justificado. O “haitianismo”, como se dizia à época, era um perigo [...] e para evitar o “quadro de horrores da anarquia e dos desastrosos males que nos esperam, a exemplo da América Espanhola (CARVALHO, 2005, p. 161, grifo nosso).

Com esses fatores, as regiões do Brasil achavam-se desafetas (COCHRANE, 2003, p. 34), sendo a coroação de D. Pedro I a solução. Esse não era o discurso único, pois havia aqueles que consideravam que a imensidão do território, com sua vasta “[...] diversidade social, cultural, econômica e política era determinante na escolha do **regime federal**, dada a inviabilidade de um governo central que abrangesse todo o território” (ROCHA, 2005, p. 17, grifos nossos).

Então, o federalismo, nessas circunstâncias, era observada e apresentada também como condição para a manutenção da integridade territorial. A despeito dessas divergências, ao concretizar-se a Independência do Brasil, em

1822, saiu vitorioso a **ideia centralista**, pois foram adotadas a forma Federal de Estado e a Monarquia como forma de governo (CARVALHO, 2008).

Por conseguinte, com a Independência do Brasil e a Constituição de 1824, **o município teve seus contornos aprimorados**, embora a ânsia centralizadora do Império tivesse reduzido o seu papel se comparado àquele mais atuante do município Colônia. Deste modo, foram instituídas Câmaras Municipais em todas as cidades e vilas existentes (ROCHA, 2005, p. 18, grifos nossos).

Assim, ainda a ideia descentralista forjada pelo federalismo pairava, pois, conforme realça o autor em referência,

Durante esse período, o sonho de uma **república federativa** ao estilo norte americano mantinha-se adormecido, e, vez por outra, se revelava nas inúmeras revoltas ocorridas durante esse primeiro momento da Independência. Essas revoltas, sobretudo as registradas no período Regencial, foram responsáveis pelo redesenho da Monarquia Constitucional. Em decorrência destas, houve a Reforma Constitucional de 1834, em que os **traços federais** no Estado brasileiro fizeram-se incipientes. Com isso, houve a criação das assembleias provinciais, a repartição das receitas públicas e a eliminação do Conselho de Estado (ROCHA, 2005, p. 19, grifos nossos).

A ideia de descentralização, via federalismo, foi tão forte que se tornou uma das principais causas da queda do imperador D. Pedro II e da monarquia (VIANA, 2004, p. 19). A monarquia detinha controle das elites locais, pois, “[...] pelo mecanismo da centralização, todos esses mandões locais estavam na dependência dos Gabinetes, ou mais exatamente, dos chefes de Gabinete. Este, por meio da poderosa máquina centralizadora, mobilizava à sua vontade esse formidável exército de tiranetes locais” (VIANA, 2004, p. 39).

Nesse sentido, nossa elite maturou a ideia descentralista via federalismo. Não por uma convicção ideológica e sim por puro pragmatismo. Vejamos:

O grande movimento em favor da **descentralização e da federação**, que começou a acentuar-se depois do golpe imperial de 68,

teve a sua razão principal justamente nesta indignação dos políticos liberais contra essa força poderosa e incontrastável que, de quando em quando, os tirava das gratas comodidades das situações do poder para as injustificáveis incomodidades de um ostracismo forçado (VIANA, 2004, p. 46).

Viana refere-se à demissão de Zacarias de Gois e Vasconcelos, em 1868, por motivos puramente políticos. Então, para conseguir contentar as elites que estavam no ostracismo, o imperador D. Pedro II recorreu ao expediente da rotação no poder, mudando o Presidente do Conselho, agente unificador em cada gabinete ou ministério (VIANA, 2004, p. 25). Com o desgaste político do império, dos ranços trazidos, novas forças vão se construindo como alternativas.

Aliás, sob sugestões exógenas – haviam formado o binário: Federação–República. Para eles, esta grande medida, da maior urgência, sem a qual, segundo eles, não haveria nem progresso, nem liberdade, nem mesmo unidade nacional, era irrealizável dentro do regime monárquico, julgado então **sem a flexibilidade** bastante para isto (VIANA, 2004, p. 47, grifos nossos).

A incompatibilidade entre monarquia e federalismo, pode ser percebida na ação de maior importância da monarquia que foi a “[...] unificação e legalidade – e na realização dessa unificação e legalidade ela teve que lutar justamente contra as forças, sempre rebeldes, do localismo e do provincialismo” (VIANA, 2004, p. 48). Então, historicamente, havia, portanto, uma incompatibilidade entre as duas instituições, monarquia e federalismo.

Ademais, esse movimento descentralizador não teve somente causas de caráter interno e partidário. Houve influência da Confederação Argentina, da Confederação Americana e da Europa que “[...] falava de Federação ou se achava tomada da preocupação das autonomias locais” (VIANA, 2004, p. 48-49).

A despeito de descentralização ou de posicionamentos de seu funcionamento, é possível considerar que descentralizar acarreta em alteração na forma do poder político. Nesse sentido, significa remanejar o poder central, pois passa a distribuir “[...] autonomia política, financeira e administrativa às outras instâncias de poder público” (RIBEIRO, 2002, p. 11). Transmutando isso, no fim

da monarquia e a instauração da república no Brasil, é notável que do

[...] ponto de vista da representação política, a Primeira República (1889-1930) não significou grande mudança. Ela introduziu a federação de acordo com o modelo dos Estados Unidos. Os presidentes dos estados (antigas províncias) passaram a ser eleitos pela população. A descentralização tinha o efeito positivo de aproximar o governo da população via eleição de presidentes de estado e prefeitos. Mas a aproximação se deu sobretudo com as elites locais. A descentralização facilitou a formação de sólidas oligarquias estaduais, apoiadas em partidos únicos, também estaduais (CARVALHO, 2002, p. 41).

Doravante, no âmbito do discurso, a república, que representava a democracia, e sua descentralização via federalismo, parecia estar cristalizada na assertiva de que “[...] a democracia aparece, historicamente, associada a processos de descentralização” (RIBEIRO, 2002, p. 1). Ora, o mecanismo empregado como imperativo da centralização do poder foi à lei máxima da nação, no período imperial (LIMA FILHO, 2013). Desse modo, o autor em referência acrescenta, ainda:

[...] assumida por suas desigualdades, a Constituição Imperial esteve distante de programar qualquer concepção de isonomia entre poderes, governos ou camadas sociais. Como resultado este período foi marcado por diversos movimentos revolucionários como a Confederação do Equador (Pernambuco), Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul), Cabanada (Pará, Pernambuco e Alagoas), Sabinada (Bahia) e Revolução Praieira (Pernambuco). Todos buscavam de certa forma alguma autonomia para suas províncias ou pelo menos a descentralização do poder (LIMA FILHO, 2013, p. 65).

Neste sentido, a Primeira República surge com a urgência de se implementar com novo regime, descentralizado e autônomo. E foi isso que ocorreu, pois a promulgação da nova constituição de 1891 incorporou pela primeira vez o Federalismo (iniciando um novo modelo de gestão pública descentralizada) que era reivindicação, sinônimo de democracia. A democracia associada a des-

centralização é posta ao longo da segunda metade do século XX, possibilitando afirmar que descentralização/centralização do poder público está presente na história da organização do Estado brasileiro.

[...] mas particularmente na última década [século XX] ganhou visibilidade como projeto político tanto dos grupos que dirigem o país, como dos grupos que fazem oposição política aos detentores do poder. A descentralização está associada ao debate sobre as políticas sociais, e, principalmente sobre a chamada reforma do Estado. Na década de noventa, o forte movimento de descentralização pode ser visto, de uma parte, como resultante da crise fiscal do Estado; de outra, como reação ao autoritarismo presente na sociedade brasileira (RIBEIRO, 2002, p. 1).

Esse autoritarismo refere-se ao governo autoritário militar-civil (1964-1985), que herdou um país com instabilidade política, econômica e social. Como antídoto, “[...] instalou um Estado burocrático autoritário onde foram centralizadas as decisões de política fiscal e tributária” (LIMA FILHO, 2013, p. 69). Tanto que a Constituição Federal de 1967 transformou vários municípios em zonas de segurança nacional com prefeitos nomeados por militares (LIMA FILHO, 2013). O crepúsculo do governo militar traz à tona, mais uma vez, nos anos de 1990, o debate descentralização/centralização e suas ideologias implícitas.

O movimento de descentralização desponta como iniciativa do governo federal no sentido de apresentar, e implantar, o que ele entende que seja uma das soluções para a crise fiscal do Estado. Mas, se observarmos melhor – mesmo que restritos ao contexto das políticas sociais, e mais especificamente na questão educacional –, veremos que a descentralização atende também a recomendações de organismos internacionais como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento no sentido de responder à crise dos sistemas de ensino de vários países (RIBEIRO, 2002, p. 2).

Nesse sentido, ao longo do tempo, a descentralização/centralização representam uma “[...] intensa reformulação estrutural da distribuição espacial

dos poderes públicos, de tal modo que perpassa a simples desconcentração das tarefas, incorporando ações concretas de independência decisória” (RIBEIRO, 2002, p. 56).

Então, nesse contexto, a descentralização “[...] constituía, desde a década de 1980, um princípio ordenador das reformas de setor público, primeiro nos países capitalistas avançados e depois nos demais, sendo advogada por governos conservadores e socialdemocratas” (SEMEC, 2007, p. 1).

É importante relatar que a crise econômica dos anos 80 teve como desdobramentos nos anos 90 o planejamento em geral e no planejamento educacional na América Latina, consequência do esgotamento do modelo econômico adotado entre os anos 50 a 70, no qual se registrou o protagonismo do Estado no desenvolvimento de uma série de reformas. Assim, houve “[...] ajustes estruturais do Estado nos quais a área social e, nela, a educação, é profundamente atingida” (GENTILINI, 1999, p. 4). Nesse sentido, “[...] os governos iniciam várias reformas educativas com o objetivo de adequar os sistemas educacionais às exigências produtivas, tecnológicas, sociais e culturais” (GENTILINI, 1999, p. 4), destacando-se as iniciativas de descentralização.

No bojo da Constituição brasileira de 1988, que se deu nesse contexto, alguns debates como reorganização do federalismo foram contemplados, pois, conforme Cruz (2009),

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na reorganização do federalismo brasileiro, uma vez que explicitou os mecanismos de repartição de responsabilidades entre União, estados e municípios e ampliou a capacidade de intervenção dos municípios ao reconhecê-los como entes federados dotados de autonomia político-administrativa. O novo sistema envolveu, também, a definição de transferências constitucionais de recursos públicos entre as esferas governamentais, com vistas a possibilitar que estados e municípios executassem políticas públicas para a garantia do suprimento de necessidades básicas da população sob sua responsabilidade (p. 22).

Mais uma vez, no âmbito da mais recente Carta Magna, o debate descentralização/centralização aparece.

Portanto, nessa rápida contextualização de análise do movimento histórico da organização do aparato institucional construído no Brasil que combina ambigualmente processos descentralização- centralização, que podemos perceber os reflexos para a tomada de atitude na alçada da educação, pois trata-se “[...] mais de um exercício de confrontação histórica com as realizações do Estado brasileiro, a que se associa a descentralização da educação” (RIBEIRO, 2002, p. 5).

Dessa forma, buscamos no passado a complexidade e as contradições da relação entre descentralização/centralização. Diante de complexidades e contradições, as respostas são sempre instáveis e provisórias, porém não deixa de ser um “[...] esforço de desnaturalização ou de estranhamento em relação às abordagens sobre o tema da municipalização da educação com base na análise de sua trajetória histórica e de sua articulação com a configuração do Estado federativo brasileiro” (ARAUJO, 2005, p. 20), trazendo de roldão a obrigação de o município oferecer educação.

3.2 DESCENTRALIZAÇÃO/CENTRALIZAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A análise histórica propicia a reflexão permanente da educação no Brasil. As reformas desencadeadas no Estado, “[...] ator e gestor das políticas sociais e, diretamente, o Planejamento como seu principal instrumento de intervenção econômica e social” (RIBEIRO, 2002, p. 7), refletem no setor educativo, que tem “[...] sofrido os efeitos das políticas de ajuste e das reformas estruturais com muito mais profundidade do que os outros setores” (RIBEIRO, 2002, p. 7).

Ao longo do tempo, oferecer a educação escolar combina “[...] ambigualmente processos de descentralização e centralização das relações de poder” (RIBEIRO, 2002, p. 5). Convém ressaltar, que “[...] nem a descentralização e, nem a centralização são garantias de um Estado democrático, caracterizado pela participação social nos processos decisórios e no desenvolvimento de política educacional equalizadora das desigualdades sociais” (RIBEIRO, 2002, p. 6).

Portanto, há de se entender as reformas educacionais e, particularmente, a descentralização/centralização, como “[...] condicionadas por um campo

político, um campo social e um campo econômico e neles, atores representativos de forças e interesses econômicos, políticos e sociais” (GENTILINI, 1999, p 25).

No que concerne a relação entre educação e descentralização, já na constituinte da primeira constituição brasileira, foram colocadas em pauta.

A idéia da descentralização aparece já na primeira Constituinte brasileira, em 1823, quando um projeto de Andrada Machado defende maior autonomia para as províncias ampliando as competências de seus governos, dentre elas a de “promover a educação da mocidade” (CHIZZOTTI, 1996, p.37 apud RIBEIRO, 2002, p. 2).

A primeira grande reforma educacional no Brasil se efetivou por meio do decreto imperial de 15 de outubro de 1827, lei de instrução elementar, que dispôs sobre as escolas de primeiras letras, previstas em todas as cidades populosas e assegurava a “[...] gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, mas isso não implica em nenhuma obrigação do Estado em oferecê-la” (RIBEIRO, 2002, p. 22).

Desta forma, “[...] a educação básica ficaria, até 1934, relegada à iniciativa privada, [...] dispensando-o dos trâmites legais de autorização prévia, de licença e de exame do requerente” (RIBEIRO, 2002, p. 22). Com os ventos liberais que aprovou o Ato Adicional de 1834, o que era na prática relegada à iniciativa privada passou, grosso modo, às províncias.

Se os defensores da República não conseguiram fazer vingar seu projeto pelo que a idéia carregava de conotação democrática e de representação política, é inegável que os liberais conseguiram ao menos durante a Regência fazer-se ouvir, divulgar suas idéias e até conquistar algum espaço institucional através do Ato Adicional de 1834, quando inserem na Constituição a descentralização (RIBEIRO, 2002, p. 27).

O Ato Adicional de 1834, portanto, anunciando a descentralização, levou a educação elementar e secundário a serem atribuições das províncias. Observamos, conforme destaca Araujo (2005), que historicamente a organização

da educação, apesar das constantes tensões entre tendências centralizadoras e descentralizadoras, praticamente desconsiderou as desigualdades regionais presentes em sua oferta.

A desconsideração das desigualdades regionais persiste, paradoxalmente, com a proclamação da república (1889) e a adoção do federalismo. O que se reflete na educação pública, como nos afirma Grinkraut (2012):

A questão federativa brasileira, se por um lado é acentuada com a enorme desigualdade socioeconômica no interior do país, por outro pode ser vista como a “ponta do iceberg” dos problemas referentes à garantia do direito educacional, isto é, como sua parte mais aparente, mas que na realidade encobre os reais problemas e conflitos que historicamente vêm determinando a estrutura e organização da educação no Brasil (p. 3).

Particularmente, a estrutura e organização da educação via políticas públicas educacionais no Brasil, historicamente, foram e são tidas como um dos problemas centrais. Neste sentido, “[...] descentralização refere-se a um contexto político-institucional que deriva de disposições atreladas a escolha da forma de organização da sociedade e de sua administração por parte do governo, sobretudo, através dos programas e das políticas” (LIMA FILHO, 2013, p. 56). Para Fonseca (1995),

o centralismo e o verticalismo na gestão dos sistemas de ensino têm sido questionados, pois dificultam iniciativas e inovações por causa da rigidez de normas e regulamentos. Gestões descentralizadas e participativas são propostas em nome da eficiência, eficácia, racionalidade e economia de recursos (p. 16).

Daí surge a vertente da descentralização via municipalização. Entendemos que a municipalização “[...] é uma configuração da descentralização administrativa das políticas e dos instrumentos de ingerência pública para o contexto municipal com real repasse de disposições deliberativas para o município como território representativo de poder local (LIMA FILHO, 2013, p. 59). Mas, afinal, até que ponto municipalizar a educação é salutar?

Partimos do pressuposto, igualmente a Fonseca (1995), de que somente é a municipalização defensável se contribuir para a democratização da educação e se constituir fator de melhora da qualidade da educação.

Para Fonseca (1995), alguns dos fatores positivos da municipalização são: 1) a proximidade entre governantes e governados, como melhores condições de detectarem e atenderem os anseios da população; 2) facilita o orçamento participativo, seu acompanhamento, a sua fiscalização da execução e da transparência nos gastos públicos, a substituição dos “orçamentos fictícios” pelos “orçamentos-verdades”, “um fator de racionalidade, economia e rapidez, fruto da agilidade administrativa, menos morosidade burocrática, menos congestionamento administrativo” (p. 21).

Já alguns dos fatores negativos da municipalização são: 1) a proximidade entre governantes e governados, que facilita o nepotismo, o clientelismo; 2) a falta de capacidade técnica, financeira dos municípios pequenos e que “[...] apesar de algumas exceções [os municípios], são o ente mais frágil – e recente – da federação, com maior dependência financeira em relação aos estados e à União” (GRINKRAUT, 2012, p. 5).

Cruz (2009), ao analisar os programas em execução pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os critérios de distribuição dos recursos aos estados e municípios, assevera, que apesar de iniciativas para indicadores equalizadores na distribuição de recursos, ainda são insuficientes para reduzir as disparidades nas condições de oferta da educação no país, sendo que a União, através de uma política de (re)centralização, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), mantém maior parte do bolo fiscal. Resumindo-se:

A defesa da municipalização se deu basicamente por duas correntes: a primeira tem-se utilizado de argumentos em prol da ampliação do poder local e fortalecimento da participação da comunidade junto à escola, enquanto a segunda corrente privilegiou argumentos técnicos, financeiros e operacionais do processo, como condições necessárias para a municipalização. No caso dos autores contrários à municipalização, estes têm apontado a desconsideração da realidade brasileira e a ideologização da proposta, bem como suas

conseqüências político-ideológicas e econômicas (GRINKRAUT, 2012, p. 6).

Nesta linha de pensamento, Cruz (2009) e Grinkraut (2012) chamam atenção para o fato de que os aspectos legais e institucionais do sistema educacional precisam estar em harmonia com os aspectos financeiros. E, não menos importante, “[...] é a conjectura intercomplementar entre as unidades federadas, por meio do regime de coparticipação” (LIMA FILHO, 2013, p. 24).

Anísio Teixeira, grande expoente do movimento escola nova no Brasil, já enxergava a municipalização como uma solução. Para ele,

A descentralização, pois, — insisto e friso — é uma condição de governo democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido, de letra e de doutrina, da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos Estados e a autonomia dos Municípios (TEIXEIRA, 1956, p. 16).

Para Anísio Teixeira, é no município que a participação se efetiva e é lá que a educação tem a possibilidade de ter mais qualidade.

Percebemos que a descentralização/centralização nas políticas do setor educacional no Brasil não é tema recente e que ao longo da história do Brasil se fez e ainda se faz presente. Assim como Fonseca (1995), entendemos que é sem sentido criticar ou defender a municipalização da educação por si mesma, mas ao contrário, deve ser entendida como um meio e não um fim, pois o que importa é a defesa da qualidade e universalização da escolarização. Assim, o maniqueísmo deve ser evitado. A complexidade se faz presente e sua discussão é frutífera, desde que sempre se tenha como meta uma educação melhor.

4 A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE TERESINA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

Os condicionantes locais, como a história e as condições econômicas, políticas e culturais têm trazido importantes contribuições para a análise de políticas educacionais, em particular, para a municipalização (GRINKRAUT, 2012). Partindo dessa compreensão, neste capítulo, trouxemos à lume o processo em torno da municipalização.

Neste sentido, a municipalização foi analisada a partir da “[...] influência dos diversos sujeitos, instituições, instrumentos e mecanismos na ação pública, além da identificação desta influência” (GRINKRAUT, 2012, p. 31); colocando, assim, o tema no contexto dos debates educacionais. Ademais, o presente estudo, buscou conceitualizar a municipalização. Feito isso, introduzimos, para, assim, narrar a municipalização da educação infantil pública de Teresina que se efetivou no começo do século XXI, no ano de 2007, paralelamente a uma (re)conceitualização da educação infantil, entendida, desde então, como parte integrante do setor educacional.

Com esse estudo histórico, temos consciência de que todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso “[...] futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos” (FREIRE, 2010, p. 33). Nesse sentido, “[...] para evoluir seriamente, precisamos “involuir”, a fim de resgatar, ou ressuscitar, conceitos, intuições, argumentos proveitosos ontem e também no momento presente (PERISSÉ, 2008, p. 32-33).

4.1 TERESINA: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ESTADO - SUBSÍDIOS PARA UM ENTENDIMENTO DA DESCENTRALIZAÇÃO/CENTRALIZAÇÃO

A história do surgimento da cidade de Teresina está acompanhada à educação, no sentido de que desde sua instalação, as instituições educacionais se fazem presente, como ressalta Carvalho (2013):

A transferência da capital de Oeiras para a Vila Nova, a partir de então elevada ao status de cidade e com seu nome modificado para Teresina, trouxe consigo não somente o presidente da província, mas igualmente **todas as repartições públicas**, os seus funcionários e alguns moradores de Oeiras (p. 26, grifos nossos).

Dentre essas repartições estão duas de caráter educacional: o **Liceu e Escola Profissional dos Educandos Artífices**, ambos criados na cidade de Oeiras, 1845 e 1849, respectivamente. Segundo Reis (2017),

[...] tão logo o **Liceu** começou a entrar num ritmo de funcionamento mais regular, o presidente da Província, Conselheiro Antônio Saraiva, em 1852, aprovou a **sua transferência para Teresina, a nova capital, levando todos os móveis, materiais didáticos e outros utensílios da escola** (p. 84, grifos nossos).

Apesar disso, foram estabelecimentos que igualmente aos outros tiveram dificuldades de funcionar na nova capital, conforme destaca Carvalho (2013):

A aprovação da transferência da capital - de Oeiras para a Vila Nova do Poti, posteriormente chamada Teresina - impôs à nova capital a necessidade de investimentos, a fim de criar uma infraestrutura que lhe possibilitasse sediar a administração pública. Entretanto, o presidente da província e articulador da transferência, José Antônio Saraiva, estava aparentemente ciente da **limitação dos recursos provinciais para promover a construção simultânea de diversos prédios e abrigar os diferentes órgãos públicos** (p. 52, grifos nossos).

Nesse sentido, “[...] Teresina, não obstante ter sido construída para capital da província, cresceu com todos os defeitos inerentes a um desenvolvimento prematuro e apressado” (CHAVES, 1998, p.33). Tudo a se fazer: início da construção do quartel para o corpo de polícia (1851); o cemitério em construção ainda em (1854); quartel de linha (1853) e as repartições do governo em casas alugadas. O próprio Liceu, “[...] no princípio, funcionou nas casas particulares dos professores” (CHAVES, 1998, p. 29) e Escola Profissional dos Educandos Artífices em casas pequenas e insalubres (CHAVES, 1998).

Entretanto, em meios as dificuldades e na medida do possível, “[...] desde a fundação da cidade que o Governo da Província dedicou sérios cuidados à instrução primária, principalmente na capital” (CHAVES, 1998, p.33). Nesse sentido, o autor em referência ainda destaca que:

Havia **quatro escolas públicas** primárias em Teresina, pois, por regulamento, cada paróquia na Província deveria possuir duas escolas, uma para cada sexo, e em 1866 já estava criada a paróquia das Dores. [...] os meninos ricos estudavam de preferência nas escolas particulares, onde o aproveitamento era mais rápido e sensível (CHAVES, 1998, p.33, grifos nossos).

Essa vocação de Teresina para com a educação faz surgir em 1869 uma tentativa de alfabetização de adultos, inaugurando-se uma aula noturna para rapazes e homens feitos (CHAVES, 1998). A vocação, no sentido de vontade e tentativas, não exclui a precariedade e dificuldades na educação, que se transformavam em baixa oferta de vagas, não oportunizando uma escola para todos. Em texto intitulado INSTRUÇÃO EDUCACIONAL EM TERESINA: período de poucos alunos (1852-1888), Silva (2017) coloca essa situação em evidência, destacando que:

Deficiências, falta de prédios, professores mal pagos e mal qualificados eram uma regra na nascente capital do Piauí, que sequer tinha escolas públicas em prédios adequados quando de sua instalação, o que nos permite dizer que, se houve uma preocupação em deslocar a capital para enfrentar questões econômica, igual zelo

não se revelou concernente ao ensino (p. 23, grifos nossos).

Isso é percebido com o Liceu, que oferecia ensino secundário, com muitas dificuldades, que “não compensou até 1872” (CHAVES, 1998, p.35). Sendo que, “[...] o único estabelecimento de ensino permanente e estável de Teresina era a Escola Profissional dos Educandos Artífices (CHAVES, 1998, p.37).

Acompanhando tudo isso, estava a questão pedagógica dos professores que, para Chaves (1998), já não era mais correspondente ao de uma capital na segunda metade do século XIX.

O ensino público em Teresina carecia de reformas não só na estrutura, mas também no método pedagógico. A metodologia pedagógica utilizada estava pautada no modelo de intimidação; este “método com um processo todo especial de intimidação ia desde a humilhação premeditada, por meio de gritos, até a intervenção desapiada e frequente da palmatória” (CHAVES, 1988, p. 33, grifos nossos).

Todo este **método pedagógico** era herança do período colonial e imperial, no Piauí, que agora deveria ser resolvido, pelo menos era isso que se colocavam nos discursos com a chegada do período republicano (1889), pois a partir daí:

A educação começa a se firmar como um valor positivo e de fundamental importância na sociedade brasileira. A ignorância agora era vista como a causa de todas as crises e de todo o atraso, educar a população seria a chave **para resolver todos os problemas sociais, econômicos e políticos** (CASTELO BRANCO, 1996, p. 76, grifos nossos).

Evidentemente deveria ser enfrentado todos estes problemas: professores semi-analfabetos ou até analfabetos, “[...] concursos em geral fraudulentos; ordenados miseráveis e frequentemente atrasados; inexistência de prédios escolares [...] inexistência de material didático” (QUEIROZ, 2008, p. 12). Diante deste cenário, a quem caberia a solução no alvorecer da República? A este res-

peito, Queiroz (1984), afirma que:

A falta de uma definição mais rigorosa das esferas de atuação das diferentes instâncias político-administrativas, aliada às dificuldades iniciais de estabelecimento da organização nova e desconhecida e, ainda às crises políticas e financeiras sucessivas, induziam à discussão, com certa intensidade, dos limites e da própria natureza dessa autonomia e independência (QUEIROZ, 1984, p. 46, grifos nossos).

Porém, devemos lembrar que, após a República, a instrução primária ficou sob a responsabilidade dos “[...] governos estaduais e municipais. O ônus, na prática, caberia ao governo do Estado. Essa era a justificativa dada para o fracasso atribuído a esse ramo da administração pública” (QUEIROZ, 2008, p. 12). Nesse sentido, a “[...] década de 1890 pode ser caracterizada, ao nível político, como a fase de ajustamento ou transição do centralismo imperial para a de organização do Estado, nos moldes federativos” (QUEIROZ, 1984, p. 45).

Para o Estado do Piauí, os princípios federalistas eram criticados, conforme enfatiza Fontineles Filho (2008), a partir da fala do governador Raymundo Arthur de Vasconcelos:

Raymundo Arthur de Vasconcelos ainda salienta que em razão das grandes despesas com as escolas existentes à época, fazia-se necessário reduzir o número de tais escolas. Sugere que **fosse feita uma distribuição mais proporcional**, enfatizando que caberia ao município “fundar escolas auxiliares em benefício de suas circunscrições”. As disputas em torno de **quem seria a responsabilidade pela manutenção do ensino público** justifica-se pelo fato de que **somente o Estado era o principal responsável pelo funcionamento das escolas do período** (p. 79-80, grifos nossos).

Como explicita a citação acima, questionava-se o então pacto federativo e a consequente distribuição de encargos sem os respectivos retornos financeiros do erário, persistindo a mesma crítica:

Em muitas mensagens governamentais há menções sobre a rea-

lidade do regime republicano, destacando seu valor, mas, ao mesmo tempo, afirmando que o **Piauí acabou sofrendo perdas com os princípios federalistas**, pois o Estado estaria à parte da maioria dos benefícios orçamentários, que ficavam centrados nas regiões Centro-Sul do país (FONTINELES FILHO, 2008, p. 52, grifos nossos).

Nesse caso, era necessário o Estado⁴ buscar recursos por meios próprios, tendo como consequências mudanças significativas na educação, em particular, nos governos de João Luís Ferreira (1920 a 1924) e Matias Olímpio (1924 a 1928). No primeiro governo deu-se a construção dos primeiros prédios escolares e, no segundo, houve a intensificação da expansão física de escolas, em boa medida devido o salto quantitativo nas finanças do Estado por meio do extrativismo, como nos descreve Queiroz (1984):

A conjuntura favorável da economia do Estado, nos primeiros anos do século XX, teria sido determinada pela borracha de maníçoba que, a despeito de não ter provocado alterações fundamentais no sistema de propriedade da terra ou nas relações de trabalho, teria contribuído para a **efetiva autonomia do Estado na fase de consolidação do sistema republicano** (p. 3, grifos nossos).

Tendo consciência de que educação escolar não se faz somente com boa vontade e que a conjuntura econômica influencia uma sociedade regida pelo capital, a educação de Teresina cresce em momentos de salto positivo nas finanças do Estado, que entrava num período de modernização (QUEIROZ, 1998), pelo fato de que os projetos modernizantes da cidade iriam se afirmar nesse momento, “[...] devido ao impulso da nova configuração histórica oriunda das transformações econômicas do extrativismo e pelos primeiros passos do novo regime político recém instalado no país” (FONTINELES FILHO, 2008, p. 14).

Tudo isso nos coloca frente à mesma constatação de Ferro (1996), (porém, diminuindo o espaço geográfico) ao afirmar que a escola se firmou em

⁴ “estado” com letra minúscula refere-se aos estados da federação: Piauí, Maranhão, etc. “Estado” com letra maiúscula refere-se a uma forma organizacional cujo significado é de natureza política.

Teresina no período republicano mediante dificuldades e reclamos desde sua instalação, devido às dificuldades financeiras, cabendo na prática o ente federativo, governo do Estado, conforme legislação (de teor descentralizante), bancar a escolarização pública em Teresina. Daí, constatamos que:

Os problemas que hoje surgem acerca da **dinâmica federativa educacional no país**, na verdade tem sido produzidos **ao longo dos anos**, a partir de contradições e conflitos historicamente não resolvidos, entre diferentes interesses e demandas sociais a respeito do Estado, das relações de produção e demais relações sociais. Estes conflitos e contradições são expressos de diferentes formas tanto nas relações entre as classes sociais, como na própria estrutura do Estado que, em nosso caso, foi organizada de forma federativa (GRINKRAUT, 2012, p. 3).

Assim, o financiamento da educação no Brasil, logo sua existência no setor público, está condicionado pelo formato institucional da descentralização/centralização, além das “[...] relações históricas que se desenvolveram no país em função das correlações de forças entre os diferentes interesses sociais, econômicos e políticos” (CRUZ, 2009, p. 144).

Como ficou observado neste exercício de historiografia da cidade de Teresina, trazendo sua história, educação e a relação com o Estado; a descentralização/centralização se fez presente, plasmado na “[...] influência dos diversos sujeitos, instituições, instrumentos e mecanismos na ação pública, além da identificação desta influência a partir das condicionantes locais” (GRINKRAUT, 2012, p. 31), sem, contudo, esquecer a relação com a história e as condições econômicas, políticas e culturais do país. Este exercício de reflexão traz subsídios para um entendimento da descentralização/centralização em Teresina, oferecendo importantes contribuições para a análise de políticas educacionais.

4.2 CRIAÇÃO DA SEMEC E O SURGIMENTO DO SME DE TERESINA: DISCURSOS, SUJEITOS E MEMÓRIA

O período de surgimento da SEMEC, fevereiro de 1966, pode ser deli-

neado como um período de transição entre a Constituição de 1946 e a Constituição de 1967, configurando um paradoxo entre duas cartas com estilos opostos: uma surge num período de redemocratização com o fim da era Vargas (1930-1945), e a última com o seu sepultamento e a instalação de um governo civil-militar (1964-1985), iniciado com a deposição do presidente João Goulart.

Dessa forma, o surgimento da SEMEC se dá quando no país ainda vigorava a carta de 1946, sendo esta resultado da Constituição de 1946, que dava a possibilidade de uma certa autonomia aos Municípios, depois de uma longa centralização iniciada com a era Vargas (1930-1945), conforme destaca o texto constitucional.

CAPÍTULO I Disposições Preliminares Art. 28. A autonomia dos Municípios será assegurada: I - pela eleição do Prefeito e dos vereadores; II - pela administração própria, no que concerne ao seu peculiar interesse e, especialmente, a- à decretação e arrecadação dos tributos de sua competência e à aplicação das suas rendas; b- à organização dos serviços públicos locais. § 1º Poderão ser nomeados pelos Governadores dos Estados ou dos Territórios os prefeitos das capitais, bem como os dos Municípios onde houver estâncias hidrominerais naturais, quando beneficiadas pelo Estado ou pela União (CF, 1946).

A possibilidade de uma certa autonomia administrativa e organização de serviços públicos locais trazia uma expectativa, aos munícipes e aos próprios gestores municipais, como no que se refere ao “problema” da educação local. A própria Constituição definiu os deveres dos Municípios para com a educação, a saber:

CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. [...] Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I- o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II- o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; [...] Art. 169. Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Fe-

deral e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (CF, 1946, grifos nossos).

Como exposto acima, os Municípios mesmo que “[...] não houvesse previsão de que organizassem seus sistemas de ensino, sendo essa uma incumbência da União, dos Estados e do Distrito Federal” (SEMEC, 2017, p. 52), já lhe trazia o ônus para com a responsabilidade do direito à educação. Entretanto, “[...] no escopo da autonomia que lhe conferia o art. 28” (SEMEC, 2017, p. 52), poderia dispor de um órgão municipal de educação, entre os serviços públicos locais que podia organizar.

Nesse contexto, uma necessidade urgente em Teresina, no que se refere a questão educacional local, fez-se presente na década de 60 do século XX: organizar-se!, pois até 1965 a cidade, que tinha um em cada cinco professores do Estado, não dispunha de um órgão que centralizasse as ações de educação.

Ciente dessa necessidade, em fevereiro de 1966, Hugo Bastos, então prefeito de Teresina, apresentou à Câmara Municipal um projeto de lei que ampliava o número de servidores da Seção de Educação da Prefeitura de Teresina. A este respeito, “[...] vereador Rodrigues Filho discursou criticando a falta de detalhamento do projeto de lei encaminhado pelo prefeito” (SEMEC, 2017, p. 33), além de enfrentar a oposição do vice-prefeito (a eleição de vice era desvinculada da eleição de prefeito), Raimundo Wall Ferraz, que era também o presidente da Câmara Municipal.

Então, no crepúsculo de seu mandato, sancionou a Lei nº 1.079 no dia 28 de maio de 1966, criando, juntamente com várias outras instituições, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública (S.M.E.C.S.P.); composta de Departamento Municipal de Ensino (DME), responsável pelos ensinos primários e de grau médio (ginásial e científico), Departamento de Cultura, composto pelo Serviço Municipal de Divulgação e Turismo, até serviços municipais de teatro, desporto e biblioteca e um Departamento de Assistência Médico Dentária (SEMEC, 2017, p. 34).

No Diário Oficial do Estado, edição Nº 262, de 14 de dezembro de 1966,

mensagem do prefeito Hugo Bastos explica a reforma administrativa aprovada pela Câmara Municipal, conforme projeto de lei, encaminhado pelo Executivo:

A Lei Nº 1.079, de 28 de maio de 1966, esboçou uma planificação do que se tornava imprescindível e atendida no momento às necessidades da Administração Pública. Decorrentes de sua aplicação, surgiram novos reclamos para o perfeito desenvolvimento e mais completa eficiência dos vários setores administrativos. A rápida evolução na produtividade dos serviços municipais exige, agora, a reestruturação de seus órgãos, nova nomenclatura e adoção de sistemas e padrões mais recomendados para incentivar a dinâmica desenvolvimentista.

O texto explica que, com a ajuda de técnicos, elaborou-se um Plano Estrutural dos Serviços Públicos Municipais, sobre o qual se assentou a reforma. Mas não mais se menciona sobre o Plano. Na mesma fonte, fica explicitado que a Lei Nº 2.272, de 14 de dezembro de 1966, criou o cargo de secretário municipal de Planejamento.

Convém ressaltar que o surgimento da SMECSP é ensejado por toda uma teoria de planejamento e progresso da realidade social da época, segunda metade do século XX.

Em meados dos anos 1950, quando o Brasil começava a viver a euforia desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek, alguns processos interessantes e novos estavam em curso. Um desses processos, e de âmbito bastante geral, era o da pesquisa quantitativa cada vez mais ampliada e executada por diferentes instituições, tendo em vista o conhecimento aprofundado da economia dos Estados Nacionais, com vistas à formulação de políticas de desenvolvimento. Quantificar, planificar, desenvolver, estavam no horizonte dos poderes públicos (SEMEC, 2017, p. 37).

Assim, há, por um lado, “[...] um grande esforço da sociedade civil, de instituições como a Igreja Católica e do próprio Estado no sentido de interferir” (SEMEC, 2017, p. 38) por meio da educação no desenvolvimento social; pavimentando a mobilização do poder público frente a construção de uma infraes-

trutura mínima e básica para alavancar o desenvolvimento. O estado do Piauí e Teresina não ficaram alheios a esse sentimento, na medida que promoveram

mobilização do poder público e de seus gestores que culminou com a criação da Comissão de Desenvolvimento Econômico do Estado do Piauí (CODESE), da Empresa de Águas e Esgotos do Piauí S. A (AGESPISA), da Centrais Elétricas do Piauí S.A (CEPISA), do Frigoríficos do Piauí S.A (FRIPISA), da Companhia de Distritos Industriais do Piauí (CODIPI) e de muitos outros organismos e instituições voltados para a meta de desenvolver o Estado (SEMEC, 2017, p. 38).

Dentre os empecilhos para o desenvolvimento do Estado estava a educação.

A educação era um daqueles problemas e para ele convergiam o trabalho de instituições e a dedicação de pessoas. O Piauí e Teresina eram vergonhosamente pouco alfabetizados. As demandas por educação, sobretudo por educação popular, já eram fortes nos anos 1950, inclusive no interior dos movimentos organizados, como o das Ligas Camponesas. Havia igualmente a disseminação dos ginásios da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), e a Igreja se movimentava no sentido de também contribuir nessa direção. O governo federal começava a descentralizar o ensino secundário e incentivava o ensino primário (SEMEC, 2017, p. 39).

Nesse contexto, a história da SEMEC é marcada de percalços e agravos. Um início de dificuldades de toda ordem que lhe faz mais ficar no papel, pois somente deixou o espaço inerte do papel em 1976, por meio da Lei municipal nº 1.490, de 20 de outubro de 1975, por decisão do prefeito Raimundo Wall Ferraz, desvinculou a educação da saúde. A educação municipal teve como nomeada, para ser sua secretária, a professora Maria Augusta Pereira Cavalcanti. Dez anos mais tarde, em 1986, quando, pela segunda vez, Wall Ferraz assumia a Prefeitura, agora na condição de prefeito eleito via eleição direta, a educação pública municipal, que estava mais afeita à Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), é retomada pelo gestor local.

Hugo Bastos foi o último prefeito eleito de Teresina antes da publicação do Ato Institucional Nº 03, editado pelo governo militar, em 5 de fevereiro de 1966, pondo fim às eleições diretas para governadores de Estados, prefeitos das capitais e cidades consideradas de “segurança nacional”. O ato discricionário do regime permitia ainda que senadores e deputados federais ou estaduais, com prévia licença, exercessem o cargo de prefeito das capitais de seus Estados. Isso tirava a autonomia das capitais e sob muitos aspectos fazia do prefeito uma espécie de secretário de Estado do governador, a quem cabia a nomeação, com chancela da Assembleia Legislativa.

A gestão municipal ficava tão inerte que se tem a sensação, a partir da consulta a jornais da época, que, sob muitos aspectos, ela sequer existia. São pontuais as citações à Prefeitura em jornais consultados (O Dia, principalmente) no período entre 1969 e 1976. A cidade não tinha autonomia administrativa e isso, em boa parte, pode explicar a aparência de inépcia.

Ao prefeito cumpria uma rotina de cuidar da educação como parte de atividades administrativas corriqueiras – sem que o ensino público parecesse ter maior ou menor importância no contexto da gestão pública municipal. Uma evidência da importância, digamos, “neutra” da educação municipal dá-se na leitura da manchete de “O Dia”, edição 2.695, de 8 de abril de 1969: “Catástrofe Pode Ocorrer no Colégio Paulo Ferraz”. Tratava-se de instituição de ensino primário, que funcionava como anexo do Liceu Piauiense, uma escola estadual, onde estudavam “quase oitocentas crianças do curso primário”. O prefeito de então em Teresina era Joffre do Rêgo Castelo Branco.

O referido prefeito, foi o responsável pela “descrição” da SEMEC. O fez através do decreto 11/69, de 5 de setembro de 1969, pouco antes de deixar o cargo de prefeito, assumido em outubro do mesmo ano por José Raimundo Bona Medeiros. O decreto, publicado no Diário Oficial do Estado, edição número 156, de 17 de setembro de 1969, confinava a educação municipal a uma Divisão de Educação e Cultura do Departamento de Desenvolvimento Comunitário, que na forma do decreto que o criava, tinha, entre outras atribuições, a de “repressão à mendicância”, conforme destaca:

A estrutura da administração do Poder Executivo compreende ór-

gãos da administração direta e entidades da administração indireta. A administração direta compreende os seguintes órgãos:

- I – Gabinete do Prefeito;
- II – Coordenação de Planejamento;
- III – Procuradoria Geral do Município;
- IV – Departamento Administrativo;
- V – Departamento de Finanças;
- VI – Departamento de Desenvolvimento Comunitário;
- VII – Departamento de Serviços Urbanos.

O decreto ignorava a Lei 1.079, de 28 de maio de 1966, que criava a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública, substituindo-a por uma divisão do Departamento Desenvolvimento Comunitário, no qual cabiam ainda uma Divisão de Saúde e um Conselho de Esporte (Diário Oficial do Estado em 17 de setembro de 1969). Na prática, um Decreto discricionário do Executivo se sobrepunha a uma Lei municipal aprovada pelos vereadores. Essa situação consolida a perda de autonomia política e administrativa de Teresina, assentada nas diretrizes do Ato Institucional Nº 03, de 3 de fevereiro de 1966, que suprimiu a escolha direta de governadores de Estados e prefeitos das capitais.

Esse decreto dispunha sobre diretrizes e reforma da organização administrativa, estabelecendo como áreas de atuação o Planejamento, Coordenação, Controle, Descentralização e Delegação de competência, chaves de um Plano Diretor que o prefeito iria elaborar com apoio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

Perduraria até 1976 essa situação da educação pública municipal de Teresina, mantida numa divisão de um departamento que combatia mendigos, cuidava de vigilância sanitária e esportes, além de saúde, educação e bem-estar de idosos, isso se deu através do Decreto municipal nº 047 de 1977, que alterou a estrutura administrativa da prefeitura, conforme salienta Santos (2016, p. 40):

A Secretaria Municipal de Educação passou a contar com órgãos colegiados, órgãos de atividades internas e de assistência imediata ao gabinete do secretário, órgãos setoriais de execução de planos

e programas específicos englobando departamentos de educação, cultura, recreação e desportos.

A presença de Raimundo Wall Ferraz na ampla trama que se firmou ao longo de 50 anos da existência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Aliás, bem antes do ano de 1966, quando a SEMEC é criada, Wall Ferraz já era um dos protagonistas da fixação de ideias de ensino público de melhor qualidade, quando foi um dos signatários de pedidos para a criação da Faculdade de Filosofia e um de seus primeiros alunos – o que faria dele o Professor Wall.

Para corroborar essa paixão de Wall Ferraz pela educação, pode-se mapear seu empenho em estudos nesse ramo. Entre 1963 e 1964, fez um curso de Planejamento Educacional promovido pela SUDENE. Depois, em 1972, já na condição de secretário de Estado da Educação, participa de curso sobre Estrutura Educacional na Universidade de San Diego, Estados Unidos, e em 1976, como prefeito da capital, participando de curso similar na Fundação para o Desenvolvimento Internacional, em Berlim, Alemanha. Antes, foi membro do Conselho Estadual de Educação, na gestão do governador Petrônio Portella Nunes (1963-1966), foi eleito pela União Democrática Nacional (UDN) e Técnico em Assuntos Educacionais, da Comissão de Desenvolvimento do Estado (CODESE) (SANTOS, 2016, p.40).

Nessa incursão pela história da educação de Teresina, Renato Arariboia de Brito Bacellar rememora que Joffre do Rego Castelo Branco legou à cidade de Teresina ações, como o primeiro Plano de Desenvolvimento Local Integrado.

O Major Joel [da Silva Ribeiro, prefeito de Teresina entre 1971 e 1975] teve a felicidade de assumir a Prefeitura de Teresina com um Plano de Desenvolvimento Local Integrado – PDLI, elaborado por quem, meu Deus do céu? Qual foi o administrador que teve essa visão? Joffre do Rego Castelo Branco, que hipotecou um imóvel na zona norte aqui da cidade, no Poti Velho, levantou um empréstimo junto à SUDENE, deu o imóvel em garantia e os técnicos da SUDENE vieram para cá, demoraram coisa de um ano e meio, algo em torno disso, até que Joffre foi destronado da Prefeitura, mas deixou o PDLI concluído. Dentro desse plano, além das vias urbanas projetadas, havia também projetos para os mais diversos setores: edu-

cação, saúde, assistência social, desporto, cultura. O Joel deu início à implantação do plano (Entrevista gravada, concedida por Renato Arariboia de Brito Bacellar, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

O período a que se refere Renato Bacellar coincide com a presença de Wall Ferraz no comando da Secretaria Estadual da Educação, nomeado para o cargo pelo então governador Alberto Silva (1971-1975). Wall Ferraz fora responsável, em 1969, segundo narra Bacellar, por um amplo levantamento da educação no Piauí. Teriam sido autoridades do próprio Ministério da Educação as responsáveis por sugerir que Alberto Silva nomeasse Wall para o cargo de secretário da SEDUC. O plano do governador seria o de indicar um nome de fora do Estado para a pasta:

Isso criou até certa animosidade, ciúmes, por ele não prestigiar os de casa. Mas aí veio uma mensagem de Brasília: “Dr. Alberto, governador, o senhor está com um secretário de Educação do Estado do Piauí. É este jovem, professor Raimundo Wall Ferraz. E o Alberto Silva nem tergiversou nem discutiu. Quando o Wall chegou de Brasília, Alberto lhe disse que recebera elogios a respeito dele e disse: “Sinta-se nomeado secretário da Educação do Estado do Piauí”. Era tudo o que Wall queria, porque ele sempre foi um homem muito dedicado à educação (Entrevista gravada, concedida por Renato Arariboia de Brito Bacellar, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Nesse período, Wall Ferraz conduziu o processo de alterações no currículo escolar, medida muito controversa na época e ainda hoje criticada por pesquisadores. Mas também foi o responsável pela ampliação física da rede de escolas do Estado, incluindo em Teresina a construção da nova sede da Escola Normal, que passou a se chamar Instituto de Educação Antonino Freire:

Lembro-me bem da presença do presidente Emílio Garrastazu Médici, inaugurando o novo prédio da Escola Normal Antonino Freire, em frente ao cemitério São José. O presidente, quando visitou o prédio, que viu aquela coisa monumental, ficou impressionado e

disse: “Governador Alberto, me apresente ao seu secretário de Educação. Eu quero parabenizar o secretário”. Ora, veja só: o presidente poderia ter parabenizado o governador, mas na visão do presidente da República, aquilo tudo se devia ao esforço, à visão extraordinária do professor Raimundo Wall Ferraz (Entrevista gravada, concedida por Renato Arariboia de Brito Bacellar, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

A narrativa de Bacellar não deixa dúvida quanto ao maior protagonismo do Estado na área da educação. Ao Município de Teresina, sem autonomia administrativa, cabia cuidar de escolas rurais – situação que se seguiria pelo menos até 1986, como veremos a seguir, e das poucas escolas urbanas da sua rede – caso do Colégio Eurípedes Aguiar, cujo diretor era nomeado diretamente pelos prefeitos, como fez Joel da Silva Ribeiro. No Diário Oficial de 9 de março de 1973, ele nomeava para o cargo o professor Francisco de Assis Moraes. O diretor, porém, só respondia pelo turno da noite. Isso porque, no turno diurno, aquela era uma escola sob gestão da Secretaria Estadual da Educação, uma situação que começaria a ser alterada no começo dos anos 80.

No que diz respeito às competências educacionais ao longo dessas décadas, especialmente dos anos 1960 até os meados dos anos 1980, alguns delineamentos estavam em curso em Teresina: desde os anos 1970, processo de municipalização da educação lenta, mas sem interrupções, aproveitando as brechas possíveis da legislação (SEMEC, 2017, p. 41).

Então, é evidente “[...] que a legislação já favorecia o município com a oferta no ensino fundamental, mas a obediência aos regramentos andava a passos lentos” (SEMEC, 2017, p. 41). Nesse contexto:

Deve ser lembrado que havia uma divisão de responsabilidades quanto à educação entre o governo federal, o estadual e o municipal, mas os estados, especialmente na vigência dos governos militares, concentravam a recepção de recursos e eram responsáveis por repassá-los para os municípios. De maneira progressiva, a legislação federal vai possibilitando aos municípios, mediante o preen-

chimento dos requisitos legais e organizacionais, o acesso direto ao financiamento educacional (SEMEC, 2017, p. 41).

Somente na abertura política, em meados da década de 1980, com a crise econômica e com a possibilidade de uma ampla reforma que surge mudanças que refletem-se em Teresina.

No silêncio e sem muita repercussão pública, as mudanças vão acontecendo na educação, no Piauí e em Teresina. Com a abertura política, novas correlações de forças e a necessidade de refazer-se o pacto federativo. Pressões pela Constituinte. Nova Constituição. O Estado foi obrigado a conversar com as ruas e a ouvir os novos sujeitos que se pretendiam cidadãos. Na educação, demanda e exigência de municipalização, descentralização, financiamento direto, autonomia de gestão. Não que isso tenha ocorrido de maneira retilínea e nessa direção: a legislação brasileira estabeleceu formas de descentralização mediante adaptação, obediência e assunção das políticas preconizadas (SEMEC, 2017, p. 41).

Ao longo desses 50 anos de história, percebe-se como a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) surgiu “[...] para satisfazer as necessidades educacionais da sociedade teresinense” (SEMEC, 2017, p. 47), refletindo os modos de “[...] agir e fazer característicos de cada momento” (SEMEC, 2017, p. 47).

Porém, como vimos, só podemos falar de educação municipal em Teresina com a chegada da República (1889), mas só fica nisso mesmo, pois é somente na segunda metade do século XX com a institucionalização da **SEMEC** (1966), da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral (**SEMPPLAN**) em 1986, do Conselho Municipal de Educação (**CME**), em 2000, do Sistema Municipal de Educação (**SME**) em 2001, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**), em 1996 e o **FUNDEB** (2007), que a educação municipal tem, de fato, uma atuação de forte institucionalização. Nesse sentido, corroboramos com Cláudio Barros Araújo e Pedro Thiago Costa Melo (2017, p. 25-26, grifos nossos):

Deste modo, defendemos que o **sistema educacional só ganhou primazia e estrutura digna apenas na segunda metade do século XX, a partir da institucionalização da Secretaria Municipal de Teresina (Semec) em 1966**, sob os auspícios de um médico do Exército, o senhor Hugo Bastos, à época, prefeito de Teresina, capital do Piauí. Assim, é visível a contemporaneidade da municipalização da educação no que tange a educação infantil e fundamental da educação básica. Foi a partir da criação de uma gestão pública mais racional, como a criação da Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral (Semplan), que se teve uma dimensão do atual estado de coisas em que está a educação municipal. Acompanhando este mote, temos a educação municipal de Teresina contando com um Sistema Municipal de Educação (SME) e com um Conselho Municipal de Educação (CME) nos anos 2000, forjados a partir de um estado de coisas melhores no que se refere a financiamento da educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e depois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), políticas de fundos que propiciaram uma melhoria da educação nacional.

Acreditamos igualmente a Carvalho e Silva (2008, p. 124), que a ausência de uma secretaria de educação municipal, que se responsabilizasse especificamente pelo sistema municipal de educação, “[...] prejudicou bastante o desenvolvimento das atividades educacionais em todos os níveis de ensino, levando-o a funcionar de forma rudimentar” (p. 124).

O ex-secretário de educação de Teresina, em 1985, Moacir Carvalho, relembra a situação da educação municipal, destacando que:

A principal lembrança foi como nós encontramos a situação da chamada Rede Municipal de Ensino, onde através de um levantamento nós verificamos uma série de deficiências e naturalmente em cima dessas deficiências a gente tentou atuar. Naquela época, a Educação Municipal era muito mais Rural do que Urbana. E tinha um tipo de problema onde eram escolas que funcionavam na casa do professor, ou eram escolas de taipa coberta de palha (Entrevista

gravada, concedida por Moacir Carvalho, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Fica evidente com a situação de precariedade, que se mantém de 1986 a 1989, como descreve o também ex-secretário municipal de educação de Teresina, Eurivan Sales Ribeiro:

A Escola Municipal era muito carente. A prefeitura administrava só as escolas da zona rural e as escolas da prefeitura da zona urbana era administrado pelo Estado, através de um projeto Vencer. Houve um projeto aqui do Governo Federal denominado Projeto Vencer, que administravam, era que misturava todas as escolas do setor Urbano; e a zona rural ficava com a prefeitura. Então os professores eram transportados em Kombis, administrava as aulas diariamente e voltava. Agora um grupo também de... havia um grupo também de professores moradores da própria região. E lá a carência era muito grande. Uma das primeiras visitas que fiz lá em uma das escolas a professora ficou muito emocionada quando eu cheguei e me pediu para apresentar os alunos, uma única sala. Aí ela falou o seguinte: “Professor esses daqui são da primeira série. Esses daqui são da segunda série. Aqueles dali da terceira...” [...] Com a nossa chegada na administração, o Estado fez o seguinte: nos devolveu as escolas da capital, no setor urbano. E fez o seguinte: nos devolveu quase 400 professores que eram pagos pelo Estado através do Projeto Vencer. E nós assumimos esses professores, a prefeitura tinha que arcar com o pagamento de todos eles. Os agravante, Cláudio, foi que eles nos entregaram as escolas cheia de alagados. Em 86, aconteceu uma nova cheia (Entrevista gravada, concedida por Eurivan Sales Ribeiro, aos pesquisadores Pedro Thiago Costa Melo e Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Esse testemunho vai ao encontro com a asseveração de Brito (1996), descrevendo que toda estrutura organizacional, o atendimento da demanda escolarizável do município de Teresina, até 1985, dependia do apoio da SEDUC.

Eurivan Sales Ribeiro nos relata uma readequação administrativa e a

passagem das escolas da zona urbana para sua gestão na Secretaria de Educação Municipal de Teresina, no mandato do prefeito Wall Ferraz, conforme destaca Santos (2016, p. 42).

Logo no início da gestão, determinou o prefeito que a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC organizasse a rede de escolas públicas do município. O que significou: 1) fazer inventário dos prédios escolares onde funcionavam ensino público do município; 2) realizar concurso público para contratação de professores para a Rede Pública Municipal; 3) elaborar proposta de Estatuto do Magistério (plano de carreira, cargos e salários) do município; e, realizar eleições diretas para escolha de diretores de escolas públicas do município.

De acordo com o referido autor, foi criado o Estatuto do Magistério Municipal e realizado o primeiro concurso para professor em Teresina. “[...] Com o Estatuto do Magistério, instituído pela Lei nº 1.870 de dezembro de 1986, o município de Teresina tornava-se habilitado a usufruir do Salário Educação⁵” (SANTOS, 2016, p. 42), fonte importante para financiar a educação municipal.

José Reis descreve como estava a educação no município de Teresina e a política de financiamento educacional a época ao assumir a Secretaria Municipal de Educação, sucedendo Eurivan Sales Ribeiro.

Já estavam organizadas muitas coisas, porque tinha tido a passagem do Eurivan Sales Ribeiro, com o prefeito Wall Ferraz eleito em 1985, quando o município ficou com sua educação totalmente independente do Estado; e depois tinha tido a professora Guiomar Passos, que também fez um trabalho muito bom de organização da Secretaria. Sob esse aspecto, considero até que devo muito a eles dois, porque peguei uma secretaria muito bem arrumada. É verdade que havia alguma dificuldade de pessoal, não em quantidade, mas em qualidade, pois havia **ainda muita gente admitida sem concurso**, que entrou antes de 1988, uma herança de tempos passados, **um pessoal muitas vezes fraco, com dificuldade para fazer um bom**

⁵ **Salário-Educação** é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública.

ensino. Depois disso, nós fizemos vários concursos. O que me impressionou mesmo não foi a organização da secretaria, mas a situação do ensino em Teresina em termos do mínimo do mínimo do que seria a obrigação constitucional para se oferecer o ensino [...]. Na época, nós cumpríamos ainda a constituição e quando assumi falei para o prefeito Wall Ferraz que além da matrícula que iríamos fazer no início do ano, procuraríamos fazer um levantamento para saber quantas crianças procuravam a escola e não encontravam vaga. Quando eu assumi a secretaria, pessoas que já conheciam o funcionamento da burocracia em Brasília me disseram que eu deveria fazer muitos projetos para mandar para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que tem muito dinheiro, mas a distribuição desse dinheiro geralmente obedecia a **critérios que o ministro estabelecia politicamente.** Então, diziam que se a gente fizesse dois projetos talvez conseguiríamos aprovar dois. Então, a regra era fazer muitos projetos (Entrevista gravada, concedida por José Reis, aos pesquisadores Pedro Thiago Costa Melo e Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, grifos nossos, 2016).

O fato de um maior dinamismo da educação pública municipal de Teresina é também confirmado no relato de Kléber Montezuma, até a elaboração dessa dissertação, era secretário municipal de Teresina, conforme relata:

Até 1986, a educação do município, embora tivesse uma Secretaria Municipal de Educação, no caso era o professor Moacir, mas **no ponto de vista pedagógico, do ponto de vista do planejamento, do ponto de vista do acompanhamento das escolas da prefeitura isso ficava a cargo da SEDUC.** Então, a SEDUC tinha o controle pedagógico da educação do município. A SEDUC, inclusive, contratava professores e cedia para as escolas do município. **E, com a entrada do Wall essa situação se modificou, houve uma modificação.** Na verdade, aconteceu uma municipalização do ensino verdadeiramente, a prefeitura começou a contratar... fazer seus próprios concursos, contratar seus próprios professores, cuidar da parte pedagógica da escola, fazer ampliação de escolas e tudo mais. **A gestão do Eurivan, naquela época, foi uma gestão, assim, como de organização da municipalização da Educação de**

Teresina, pública de Teresina. Ai depois o Eurivan passou três anos, depois entrou o Heráclito como prefeito, ele entrou em 88, assumiu em 89. A professora Guiomar Passos foi a Secretária nomeada. E a professora Guiomar Passos deu sequência nessa organização da rede. **Foi na gestão da professora Guiomar que nós tivemos a primeira proposta pedagógica nas escolas**, até então trabalhávamos com propostas pedagógicas vindas da SEDUC (Entrevista gravada, concedida por Kléber Montezuma, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Como observamos, os relatos dos ex-secretários de educação municipal de Teresina, por meio de suas memórias, são uma fonte de acesso para constatar as mudanças institucionais, que permeiam a história da educação municipal de Teresina.

Pois, infelizmente, inexistem ou não estão facilmente disponíveis os documentos oficiais da SEMEC que permitiriam, por exemplo, detalhar as ações de atores e agentes desta história de meio século.

Nesse contexto, a Prefeitura de Teresina foi ocupada por Hugo Bastos (1963-1967); Joffre do Rego Castelo Branco (1967-1969); José Raimundo Bona Medeiros (primeiro entre outubro de 1969 e maio de 1970, depois entre março de 1979 e maio de 1982); Haroldo Borges (junho de 1970 a março de 1971); Joel da Silva Ribeiro (março de 1971 a março de 1975); Raimundo Wall Ferraz (na primeira vez entre março de 1975 e março de 1979, depois entre janeiro de 1986 e dezembro de 1988 e no terceiro mandato, entre janeiro de 1993 e março de 1995, quando faleceu); Jesus Elias Tajra (entre maio de 1982 e março de 1983); Antônio de Almendra Freitas Neto (entre março de 1983 e dezembro de 1985); Francisco Gerado da Silva (entre março de 1995 e dezembro de 1996); Firmino da Silveira Soares (entre janeiro de 1997 e dezembro de 2004, nos dois primeiros mandatos e de janeiro de 2013, no terceiro mandato, tendo sido reeleito em 2016 para um quarto mandato, cuja conclusão ocorrerá em dezembro de 2020), Silvio Mendes de Oliveira Filho (entre janeiro de 2005 e março de 2010) e Elmano Férrer de Almeida (entre março de 2010 e dezembro de 2012).

Como vimos, os relatos dos ex-secretários de educação municipal de Teresina, são uma fonte de acesso importante para constatar as mudanças institucionais da história da educação municipal de Teresina. Cabendo saber um

pouco desses personagens da história da educação municipal.

4.2.1 Os secretários de educação de Teresina: 1966 a 2019

Maria Augusta Pereira Cavalcanti (1966-1982) é Licenciada em História pela então Faculdade Católica de Filosofia do Piauí; formada em Direito pela Universidade Federal do Piauí e pós-graduada em Planejamento Educacional



pela Universidade Federal do Piauí. Dentre cargos e funções exercidas, destacam-se: Professora de História Geral e História do Brasil do Colégio Estadual Zacarias de Góis (LICEU PIAUIENSE); Secretária Executiva da Comissão Municipal do MOBREAL de Teresina; Diretora do Departamento de Desenvolvimento Comunitário DDC; Secretária Municipal de Educação e Cultura de Teresina, sendo sua primeira titular; Chefe de Gabinete

do Prefeito Municipal de Teresina, em caráter interino; Técnica em Assuntos Educacionais do Quadro da Secretaria Municipal de Educação e Cultura SEMEC, de 1978 até sua aposentadoria em 1992; Professora aposentada da Semec; foi agraciada com a Medalha do Mérito Conselheiro José Antônio Saraiva, honoraria de reconhecimento público por serviços prestados ao Estado do Piauí, em particular, ao Município de Teresina.

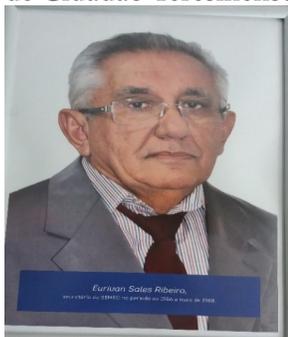
Moacir Soares de Oliveira (1983-1985) é Advogado; licenciado em Ciências Especiais; Especialista em Economia da Produção Agrícola pela Universidade Federal do Piauí e Educação Comunitária – PARTNE's of América; Servidor Público Estadual da Secretaria da Educação, tendo ocupado a função de Diretor



do Centro de Treinamento e de Diretor do Departamento de Educação Rural; Professor aposentado da Universidade Federal do Piauí / Departamento de Planejamento e Política Agrícola, onde também foi Coordenador do Programa de Desenvolvimento Rural e do Núcleo de Educação Rural; foi Secretário Municipal de Educação e Cultura de Teresina na administração do Prefeito Freitas Neto

(1982-1985); No Ministério da Educação e Cultura – MEC, escritório do Piauí, exerceu o cargo de Coordenador e Delegado substituto da Delegacia do MEC no Piauí.

Eurivan Sales Ribeiro (1986-1988) é Médico formado pela Universidade Federal do Piauí; foi agraciado pela Câmara Municipal de Teresina com o título de Cidadão Teresinense por proposição do vereador Paulo Roberto Bezerra de



Oliveira; foi presidente da Associação dos Professores do Estado do Piauí, que deu origem ao atual Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Piauí - SINTE-PI; por duas vezes, foi suplente de vereador, mas chamado a ocupar esse cargo na Câmara, preferiu declinar da convocação. Foi professor de Química da Universidade Federal do Piauí.

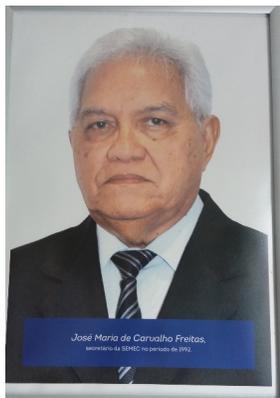


Maria de Lourdes Pereira Dourado Magalhães (1988) é Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Piauí; Pós-Graduada em Planejamento Educacional; Professora da Rede Municipal de Ensino a partir de 1977 até sua aposentadoria; Foi Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação e Cultura no período de 1986 a 1988; Foi Supervisora Escolar na Secretaria Estadual de Educação do Piauí, de 1978 a 1985.



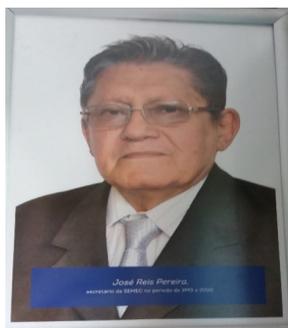
Guiomar de Oliveira Passos (1989-1991) Graduada em Serviço Social, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília; atualmente é professora titular da Universidade Federal do Piauí, atuando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Mestrado e Doutorado).

José Maria de Carvalho Freitas (1992) é Graduado em Engenharia Civil com atuação profissional como Engenheiro da Águas e Esgotos do Piauí S/A-AGES-PISA, desde maio de 1977, onde ocupou vários cargos de chefia, dentre eles:



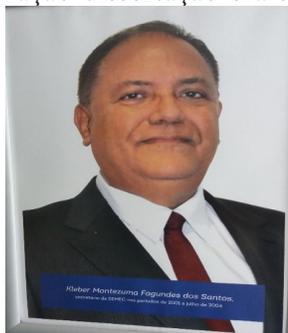
Gerência de Estudos e Projetos, Divisão de Operação e Manutenção, Departamento Comercial, Coordenação de Operação do Interior, Superintendência de Obras, Assessor da Diretoria de Operações, Gerência de Contratos e Programas Especiais; Na Prefeitura Municipal de Teresina, a partir de 1986, até dezembro de 1992, ocupou os seguintes cargos: Secretário Municipal de Habitação e Urbanismo, Assessor Especial do Prefeito e Secretário Municipal de Educação.

José Reis Pereira (1993-2000) é Licenciado em Letras, com Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; tem



experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa; Exerceu a docência na Universidade Federal do Piauí; foi eleito deputado estadual em 1986 e suplente de deputado estadual em 1982 e 1990; foi também Presidente da Fundação Cultural Monsenhor Chaves de 2001 a 2008; Presidente da Fundação Wall Ferraz de 2009 a 2010; Professor do Instituto Católico de Ensino Superior do Piauí de 2011 a 2013.

Kléber Montezuma Fagundes dos Santos (2001-2004) e (2013- até a elaboração dissertação era secretário de educação) é Graduado em Ciências Eco-



nômicas; Mestre em Educação; Doutor em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Piauí; foi economista da Prefeitura Municipal de Teresina; foi professor substituto da Universidade Federal do Piauí, do Instituto Camillo Filho; Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão; Professor da Universidade Estadual do Piauí.



Anfrísina Gonçalves do Lago Rocha (2004) é Assistente Social formada pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Políticas Públicas pela UFPI; servidora pública municipal aposentada; atuou nas áreas de assistência social, educação, habitação e qualificação profissional; foi extensionista social na Emater/PI.

Washington Luís de Sousa Bonfim (2005-2010) é Graduado em Ciências Sociais; Doutor em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; Professor associado II da Uni-



versidade Federal do Piauí, atuando nos programas de Pós Graduação em Políticas Públicas e Sociologia; foi Membro do Conselho da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (Fapepi), no biênio 2011-2013; foi Coordenador dos Grupos de Trabalho de Políticas Públicas no Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste (2012) e no Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia (2013).

O que podemos constatar com todos esses ex-secretários, em que pese a singularidade de cada, é uma homogeneidade, tanto numa continuidade das políticas públicas municipais em educação, como na mesma linha política local, pertencentes a um mesmo grupo político, grosso modo. Para Santos (2016), isso foi um dos fatores de sucesso para os altos índices de educação, com destaque nacional, conforme podemos ver em Santos (2016. p. 7):

Estes por protagonizarem a história de uma situação política local sui generis por três ordens de motivos: a longevidade na gestão municipal exercida pelo mesmo grupo político, a origem social de suas lideranças (prefeitos) e o fato de elas terem “blindado” a Secretaria de Educação para fazer política de educação e não para fazer política para eles.

Possibilitando com isso o “efeito município”, “[...] o entendimento é que o município também constitui um fator na aquisição de conhecimentos, nos ganhos de proficiência, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar” (SANTOS, 2016, p. 17). Dando, assim, encaminhamento para uma possível municipalização da educação.

4.3 MUNICIPALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE TERESINA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

A municipalização da educação infantil foi um processo complexo e que envolveu mudanças e reestruturações de ações, acompanhadas de (re)conceitualizações do próprio entendimento quanto aos estabelecimentos infantis, numa indefinição entre os setores, como o serviço social, por exemplo, a quem seria o responsável pela oferta educacional às crianças de Teresina.

No âmbito municipal, foi criado o Serviço Social do Município (SER-SOM), decreto nº 043, de 28 de setembro de 1977, que inaugura as ações assistenciais na cidade de Teresina (RODRIGUES, 2004, p. 129). Sua reestruturação ocorre na gestão do prefeito Wall Ferraz, “[...] quando é transformada, pelo Decreto nº 783 de 17/3/1986, em Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária (SEMTAC)” (RODRIGUES, 2004, p. 129), que tinha entre seus objetivos a criação de creches.

Com a nova CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996) estava institucionalizada a proteção à criança, de forma **que o seu desenvolvimento educacional estaria contemplado**. Poderíamos chamar as duas décadas finais do século XX como o ápice legal do direito infantil. Além disso:

[...] na década de 1990, em razão das mudanças na concepção de políticas sociais e de infância tem-se uma nova postura diante do trabalho infantil, desencadeando ações que objetivavam a sua erradicação, assegurando às crianças o respeito às suas peculiaridades e a garantia da proteção integral, através de um conjunto articulado de ações entre o poder público e a sociedade (RODRIGUES, 2004, p. 123).

Assim, materializando o que previa a Lei 8.069/90 (ECA), no dia 6 de junho de 1991, foi aprovada a Lei nº 2.052, que “[...] dispõe sobre a Política Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e cria o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Teresina (CMDCAT)” (RODRIGUES, 2004, p. 132).

É importante ressaltar que foi no

[...] mesmo contexto da descentralização/municipalização que origina o CMDCAT, é criado, em 1993, o órgão responsável pela execução e gestão da Política Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD) (RODRIGUES, 2004, p. 135).

A partir daí, a SEMCAD “[...] se torna, então, o órgão responsável pela gestão e execução da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no Município de Teresina, tendo à frente a ex-deputada federal constituinte, Myriam Portela Nogueira Nunes” (RODRIGUES, 2004, p. 136). Ademais, a demanda por creches e pré-escolas, levou a prefeitura de Teresina a implantar em 1978 as creches municipais administradas, inicialmente, pela Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária, depois pela SEMCAD, atendendo 2.701 crianças (CARVALHO E SILVA, 2008, p. 126). A “[...] operacionalização do projeto de creches comunitárias foi possível graças à articulação do setor público com as associações de moradores dos bairros e outras entidades” (CARVALHO E SILVA, 2008, p. 126). Para a referida autora,

A visão precursora da secretária municipal da criança e do adolescente, Myriam Nogueira Portella Nunes, de perceber a importância social da educação infantil para o bem da comunidade, dando visibilidade ao trabalho que as associações já realizavam, impulsionou a criação do Projeto Creche Comunitária, em 1993 (CARVALHO E SILVA, 2008, p. 126).

Isso só foi possível porque o regimento da SEMCAD, que permitia **políticas sociais pertinentes à proteção integral à criança e ao adolescente**, como

podemos verificar:

De acordo com o Regimento, aprovado pelo Decreto nº 2.999, de 13 de abril de 1993, a finalidade da SEMCAD é planejar, coordenar e executar as políticas sociais pertinentes à proteção integral à criança e ao adolescente, garantindo-lhe o acesso aos direitos previstos no artigo 4º do ECA, através da articulação com os demais órgãos públicos (RODRIGUES, 2004, p. 136).

Com o processo de municipalização da assistência social, ocorrido em 1996, com a criação do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e a reorganização da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social (SEM-TAS) que passa a ser Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) (RODRIGUES, 2004, p. 137), houve nova reestruturação nas políticas públicas assistenciais em Teresina. A SEMTCAS “[...] assume o comando único das ações, como estabelecido na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a SEMCAD não é extinta, continuando a executar a assistência e a proteção social às crianças e adolescentes, sob as determinações da SEMTCAS” (RODRIGUES, 2004, p. 137).

A SEMCAD possuía vários estabelecimentos de educação infantil, mostrando que sob o domínio dessa secretaria, a vertente educacional não era levada em conta para essa clientela, pelo menos partindo do pressuposto de que se tratava de serviço social e não principalmente um serviço educacional, já que a cidade tinha um órgão que era responsável pela educação municipal.

Convém ressaltar, além do mais, que a educação infantil, historicamente, foi ligada à filantropia, no Brasil, e em Teresina não foi diferente, prova dessa ligação é a dissertação de Carvalho e Silva (2008).

Segundo Carvalho e Silva (2008), foi entre 1968 a 1996 que houve a consolidação da educação infantil em Teresina, institucionalizando-a de forma mais significativa, inicialmente com os trabalhos desenvolvidos pela Ação Social Arquidiocesana (ASA) e desembocando com implantação da LDB (LEI nº 9394/96).

É inegável que o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, educação infantil, na cidade de Teresina, é marcado por muitas nuances, desde o entendi-

mento que era um serviço pertencente ao setor assistencialista ou serviço social até a conceitualização de hoje, como setor da educação básica.

Lembrando que a primícia na oferta estatal, na cidade de Teresina, “[...] o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de ‘servir de tirocínio às futuras professoras’ da Escola Normal Antonino Freire” (KUHLMANN, 2003, p. 483 apud CARVALHO E SILVA, 2008, p. 121).

Defendemos que esse panorama só vai se transformar, de forma mais significativa, em Teresina, nos anos 2000, tributário da década de 1990, com as pressões sociais, período também de redemocratização e uma reestruturação causados pela CF (1988), LDB (1996) e principalmente pelo FUNDEB.

A CF 1988 coloca os municípios ao status de ente federativo, trazendo a possibilidade de autonomia jamais vista na história do Brasil, ensejando arrecadação de impostos próprios e transferências constitucionais vinculadas ou não, a saber:

[...]do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Fundeb, do Imposto sobre a Circulação de Mercadores e de Serviços (ICMS), bem como das chamadas receitas próprias como Imposto sobre Serviços (ISS) e o imposto predial e Territorial Urbano (IPTU). São todas condições objetivas que dão ao município a capacidade de agir e prover seus munícipes com políticas públicas nos mais diversos campos de ação. Isso todos os municípios têm, ainda que em escala desigual (SANTOS, 2016, p. 95).

Sendo assim, a municipalização da educação foi ensejada na Constituição Federal de 1988, que

assegura aos Municípios a condição de ente da federação equiparados aos Estados, Distrito Federal e União, e com igual autonomia. Em consequência, estabelece novo modelo para o relacionamento federativo na área da Educação, ao determinar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar, em regime de colaboração, seus próprios sistemas de ensino (CNM, 2012, p. 20).

Além do mais, a CF estabeleceu o direito a educação infantil, pois reconheceu às crianças o direito à educação em creches e pré-escolas.

Já a LDB (Lei 9.394/96) regulamentou e especificou o direito à educação infantil no Brasil, inserindo-o, pela primeira vez na história, como primeira etapa da educação básica. Ademais, deu a possibilidade aos municípios de gerir sua política educacional, pois lhe deu a opção de instituir o próprio sistema de educação; integrar-se ao sistema estadual de educação; compor com o Estado, no âmbito de seu território, um sistema único. Concluindo:

[...] a Lei de 1996 assegura aos Municípios a opção de manter sua rede de escolas integrada ao respectivo sistema estadual de ensino ou compor com o Estado um sistema único de Educação básica. Até 1988, as redes municipais de ensino necessariamente integravam os sistemas estaduais que coexistiam com o sistema federal, sem a autorização constitucional para a organização de sistemas municipais de ensino. A partir de então, pela primeira vez, é possível aos gestores municipais organizarem, em nível local, seu sistema municipal de ensino. Portanto, cabe ao Município organizar o seu sistema próprio de ensino, sem deixar de assumir a responsabilidade compartilhada do processo educacional e ser partícipe do regime de colaboração (CNM, 2012, p. 21).

Assim, a nova legislação, colocou a municipalização da educação como **discricionariedade**. Mas isso não significa que o município possa negar sua responsabilidade educacional, pois a Constituição exige que os municípios apliquem no mínimo 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Além disso, com o surgimento do FUNDEB, em 2007, a educação infantil foi contemplada com recursos federais, trazendo, assim, a possibilidade de um financiamento substancial para essa etapa da educação básica que até então não fazia parte de financiamento educacional público federal como política de Estado.

Nesse sentido, em “[...] lugar de o governo federal planejar e decidir, repassando apenas a execução aos Municípios e Estados, a partir de 1988, as

políticas públicas na área de Educação precisaram levar em conta a ação solidária entre os entes federados” (CNM, 2012, p. 20). Garantindo assim que “[...] Estados e Municípios participem na formulação e definição das políticas educacionais, desde a sua concepção, para assim superar a condição de meros expectadores e contribuïrem para a construção de novas propostas de gestão pública (CNM, 2012, p. 22).

A partir daí, houve um caminho mais propício para uma municipalização da educação em algumas etapas da educação básica. Com esse estado de coisas, dividindo as responsabilidades de cada ente federativo, houve uma nova configuração, que atinge em cheio o setor educacional, como o processo de municipalização.

Quanto à municipalização da educação infantil de Teresina, já em 26 de dezembro de 2000, o então prefeito de Teresina Firmino da Silveira Soares Filho, no bojo da organização administrativa do poder executivo municipal, implementa a lei complementar nº 2.959. A mesma autoriza:

Art. 12. Fica o Poder Executivo autorizado a: I – remanejar, mediante abertura de crédito suplementar, recursos orçamentários de um órgão para outro, em decorrência desta Lei; II – remanejar pessoal de um órgão para outro, em decorrência das mudanças introduzidas por esta Lei. **Parágrafo único. Os convênios mantidos, anteriormente, pela Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente - SEMCAD, serão assumidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, através da Coordenação de Creches Comunitárias** (grifos nossos).

Como podemos constatar, já há uma transferência de atribuição dos estabelecimentos de educação infantil da SEMCAD para a SEMEC, mas ainda não podemos falar de municipalização para o setor educacional de forma plena.

Para Castro (2014), já em 2004, há municipalização, porém, no que tange a mudança de dependência administrativa entre SEMEC e SEDUC, consequência da adequação de responsabilidades educacionais estipuladas pela LDB/96.

Esta realidade começa a ser modificada **a partir de 2004**, quan-

do se iniciou o processo de transição dessa modalidade de ensino dos demais órgãos estatais, comunitários e filantrópicos para a rede municipal. Nesse mesmo ano, através de termo de cessão de prédios, equipamentos e pessoal, a SEMEC recebeu **07 unidades de Educação Infantil da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC)**, assim a rede passou a gerenciar um total de **14 unidades de ensino**, pois em 2003 tinha sob sua responsabilidade 07 unidades de ensino que atendiam à Educação Infantil; **em 2005, recebeu mais 11 unidades de Educação Infantil da SEDUC** e abriu 01 anexo, totalizando 26 unidades (CASTRO, 2014, p. 63, grifos nossos).

Portanto, no ano de 2004, houve transferência de matrículas da rede estadual (SEDUC), que oferecia educação infantil, para rede municipal de Teresina (SEMEC) consequência da nova adequação legal.

Imagem 1: Charge do entrevero entre SEMEC e SEDUC



Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.352, 25 fev. 2004, p. 2.

Essa adequação se deu em Teresina de forma conturbada, ocorrendo uma rusga entre o então Secretário Municipal de Educação Kléber Montezuma e o Secretário Estadual de Educação Antônio José Medeiros, que foi amplamente divulgada na imprensa.

É necessário entender que no Município de Teresina, em 2004, o Estado

oferecia educação infantil, mesmo a LDB já dividindo a oferta da educação básica. Porém, distante dessa indefinição institucional local, havia uma demanda manifesta reprimida na capital, conforme podemos ver, por exemplo, nas charges da época.

Imagem 2: Charge do entrevero entre SEMEC e SEDUC



Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.352, 25 fev. 2004, p. 2.

A luta para universalizar a educação infantil ainda é uma meta até hoje no que se refere ao atendimento público das crianças. Então, a readequação dos entes federativos locais, no caso em tela, Estado e Município, acarretou numa indefinição para na matrículas de milhares de crianças, como podemos constatar abaixo:

Imagem 3: Demanda manifesta reprimida na capital



Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.352, 25 fev. 2004, p. 9.

A carência por vagas na educação infantil em Teresina levou a sociedade civil organizada entrar no conflito da indefinição institucional entre SEMEC e SEDUC, com a judicialização para se garantir a oferta institucional para as crianças, aja vista ser um direito obrigatório. Vejamos:

EDUCAÇÃO INFANTIL Famepi entrará na Justiça contra a Secretaria Estadual de Educação

A Famepi - Federação de Associação dos Moradores do Estado do Piauí entrará hoje com uma ação judicial com pedido de liminar contra a Secretaria de Educação do Estado. A ação exige que a secretaria passe a matricular crianças para a Educação Infantil (0 a seis anos).

Segundo Dino Pereira, presidente da Famepi, a Secretaria diz que a Educação Infantil é obrigação da Prefeitura Municipal. "Não entendemos porque essa questão foi levantada só este ano, se tem crianças matriculadas nas escolas, queremos que elas permaneçam e que novas crianças sejam aceitas", disse Pereira.

A decisão sobre a questão da ação foi resolvida ontem durante uma reunião que aconteceu no Bairro Dirceu I entre a Famepi e a comunidade. Dezenas de pais exigiram que seus filhos fossem matriculados na creche do governo

do Estado que fica situada no bairro.

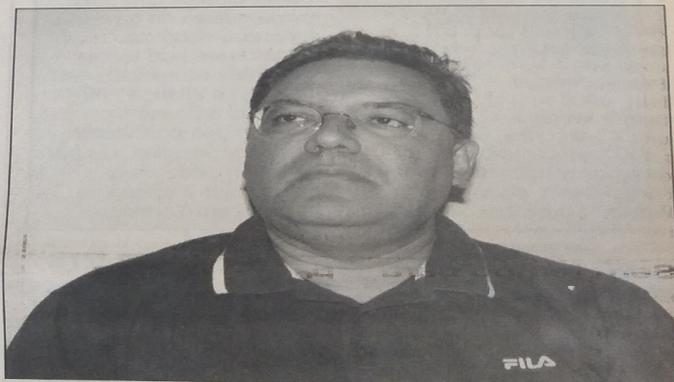
Kleber Montezuma, secretário de Educação de Teresina, que participou da reunião critica o modo como a secretaria está tratando a questão. "O que nós achamos estranho é que as escolas do Estado funcionam há 10 anos oferecendo Educação Infantil e agora passam essa responsabilidade para o município", explica.

Segundo o secretário, 48 escolas do Estado em Teresina ofereciam Educação Infantil. Montezuma acha estranho a atitude do Estado

e pergunta o que é que eles vão fazer com essas escolas e o que elas vão oferecer agora.

"Eu gostaria de saber o que é que eles vão fazer com esse monte de escolas, já que estão proibindo as crianças de estudar, alegando que o Estado não pode oferecer Educação Infantil", afirma. (AR)

FAMEPI: EDUCAÇÃO INFANTIL É OBRIGAÇÃO



KLÉBER Montezuma estranhou a medida da Secretaria de Educação

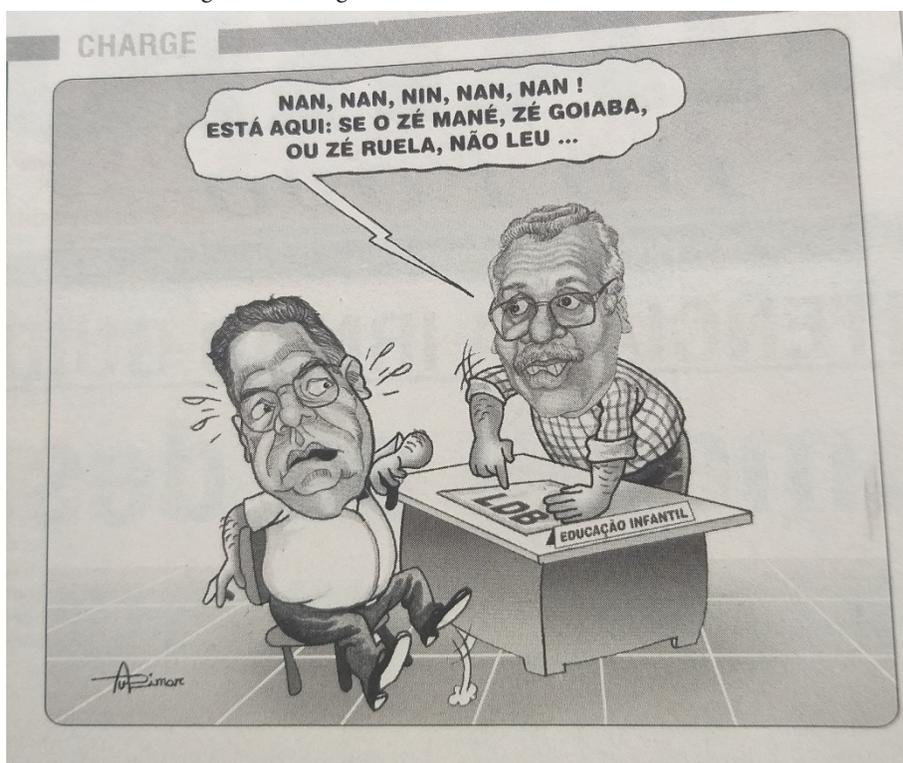
Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.352, 25 fev. 2004.

O argumento usado pelo Secretário Antônio José Medeiros foi justamente a LDB. Mas ambos secretários estavam conscientes de que para além de tudo o fator principal era a questão do financiamento.

[...] nós tínhamos poucas creches, nós tínhamos mais eram pré-escolas. Existia dois tipos de situação: escolas que ofereciam cheches, pré-escolas e ensino fundamental. [...] em 2003, a situação conti-

nuou a mesma. Eu comecei uma negociação com a prefeitura que não aceitava, o Kléber, secretário, não aceitava justamente porque alegavam que não tinham recursos. Então, a partir de 2004, eu tomei uma decisão unilateral. Nós não iríamos ofertar matrículas de educação infantil no estado, isso de forma gradativa. Na medida que não recebíamos mais essa demanda, houve uma pressão junto à prefeitura para oferecer e atender essa demanda. [...] depois houve um acordo em 2005, mas houve dificuldades. **Mas o problema mesmo era o financiamento**, pois tínhamos de pagar com o dinheiro do tesouro, pois não podia utilizar o dinheiro do FUNDEF (Entrevista gravada, concedida por Antônio José Medeiros, ao pesquisador Pedro Thiago Costa Melo. TERESINA, PIAUÍ, grifos nossos, 2019).

Imagem 5: Charge do entrevero entre SEMEC e SEDUC



Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.352, 25 fev. 2004, p. 3.



Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.352, 25 fev. 2004, p. 3.

A nova adequação da educação pública no Brasil ocasiada pela LBD 1996 acarretou um movimento simétrico da educação infantil. Em 2012, existiam “[...] 4,9 milhões de crianças matriculadas em creches e pré-escolas da rede municipal, cujo crescimento resultou em uma participação de 99% da sua oferta da rede pública de ensino” (CNM, 2012, p. 16). **Esse crescimento é, sobretudo, resultado de um movimento simétrico de declínio das matrículas da educação infantil da rede estadual (via transferência de dependência administrativa) e consequente crescimento das matrículas municipais.**

No caso de Teresina, a rusga em 2004, entre SEMEC e SEDUC, quanto à oferta da educação infantil, foi resolvida com um acordo, sendo a municipalização lenta e gradual.

Secretários se reúnem para resolver impasse na educação

A reunião deve acontecer na segunda-feira e deve definir o destino de mais de 3 mil crianças

Os secretários de Educação do município e do Estado, respectivamente, Kléber Montezuma e Antônio José Medeiros, vão se reunir na segunda-feira, às 15h, na Secretaria Estadual de Educação. Eles discutirão um plano de transição para evitar que mais de três mil crianças de quatro anos fiquem de fora da pré-escola.

"Estou confiante que chegaremos a um acordo que não prejudique a comunidade", disse Montezuma, que foi informado por Medeiros na última segunda-feira que o Estado não faria mais novas matrículas nas 48 pré-escolas.

A medida, se não for revista, poderá deixar de fora da escola mais de três mil crianças entre quatro e seis anos. Por conta disso, a Federação das Associações de Moradores do Estado do Piauí (Famepi) ameaçou entrar com ação contra o Estado, para garantir as matrículas.

O secretário Antônio José Medeiros reafirmou que é necessária a municipalização do ensino infantil para que o Estado tenha condições financeiras de ampliar a cobertura no ensino médio, construindo mais escolas e contratando mais professores. "Pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino infantil é de responsabilidade do município", disse Medeiros.

Municipalização pode começar em julho

De acordo com o secretário municipal de Educação, Kléber Montezuma, "é necessário que o Estado abra as matrículas para conhecermos a real demanda". Para ele, dependendo do que for acordado na reunião de segunda-feira, o município pode se preparar para atender parte dos alunos do Estado ainda no segundo semestre de 2004.

"De imediato não temos como atender ninguém. A não ser que o Estado repasse os prédios e os funcionários também", disse. "A proposta atual do governo é repassar somente os prédios", continuou.

Para Montezuma, é necessário realizar a municipalização, mas com planejamento e sem conflitos entre o Estado e Prefeitura. "Queremos municipalizar, mas não de uma hora para outra, pois não temos dinheiro para isso", explicou Kléber. Ele espera que aconteça "uma transição pactuada, de pelo menos dois anos, como aconteceu em outras capitais".



KLÉBER Montezuma vai dialogar...

COM Antônio José Medeiros

Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.353, 1 Maç. 2004, p. 7.

Como observamos, o Estado tinha o objetivo de se dedicar ao ensino fundamental e médio. Lembrando que vigorava o FUNDEF, que só permitia o financiamento no ensino fundamental. Fruto da reunião entre os secretários da SEMEC e SEDUC foi a criação de vagas de educação infantil, motivada pela transferência de estabelecimento da SEDUC para a SEMEC.

Imagem 8: Vagas de educação infantil (SEMEC)



Fonte: DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.353, 1 Maç. 2004, p. 3.

Com o FUNDEB, a partir de 2007, a questão do financiamento da educação passa por mudanças, levando mais uma vez muitos municípios a passarem por novas adequações. Segundo o CNM (2012, p. 17),

Muitos Municípios já vêm celebrando convênios para municipalizar o ensino fundamental, mas há que ser considerada também a possibilidade de estadualização dos alunos do ensino médio matriculados na rede municipal. É bom lembrar que esses alunos **não são computados no Fundeb para retorno de recursos ao Município**, assim como as matrículas na Educação infantil da rede estadual não são consideradas para a redistribuição de recursos do Fundo para o governo do Estado.

Considerando o cenário da legislação, o processo de municipalização era favorável, no mínimo, pelo quesito financeiro, para assim dispor de recursos do FUNDEB.

Partindo dessa noção, a Confederação Nacional de Municípios (CNM), em 2012, lança um livro intitulado Educação: O planejamento da Educação no Município, que coloca a questão de que muito “[...] se tem discutido sobre a municipalização, mas é muito importante **que cada administração proceda à análise de sua realidade para avaliar a relevância, o interesse e o impacto da municipalização do ensino**” (CNM, 2012, p. 17, grifos nossos).

Nessas constatações, a questão está voltada para um estudo de viabilidade econômico-financeira, da capacidade de sua rede física e do seu quadro de professores, mas um estudo histórico tem a mesma importância, haja vista a necessidade de entender de nossa história educacional, para nos situarmos no presente, perante nossa identidade e quem sabe nos subsidiar para os passos futuros.

Nesses termos, é importante entender que a “[...] municipalização não se restringe à mera transferência de atividades educacionais de um ente para o outro ou o mero atendimento dos alunos envolvidos no processo” (CNM, 2012, p. 17), pois devem ser considerados nesse processo: o interesse da administração municipal; a capacidade de atendimento; o quadro de profissionais do magistério que o Município possui; a análise da viabilidade financeira e a garantia da qualidade da educação, a ser oferecido na rede municipal devem ser considerados nesse processo (CNM, 2012).

Considerando estes indicadores, a prefeitura de Teresina elaborou, em 2007, via contrato, desenvolvido pelo CEM/Cebrap⁶, de acordo com o Contrato

⁶ O Centro de Estudos da Metrópole (CEM/Cepid) é uma instituição de pesquisa avançada em ciências sociais, criada, em 2000, busca ser um centro de nível internacional que investiga temáticas relacionadas a desigualdades e à formulação de políticas públicas nas metrópoles contemporâneas. Sediado na USP e no CEBRAP, o CEM é constituído por um grupo multidisciplinar, que inclui pesquisadores demógrafos, cientistas políticos, sociólogos, geógrafos, economistas e antropólogos – cuja agenda de pesquisa está voltada basicamente ao estudo de dimensões relacionadas ao acesso dos cidadãos ao bem-estar. Dessa forma, as pesquisas desenvolvidas estão voltadas aos mecanismos por meio dos quais os cidadãos podem sair da situação de pobreza, a saber: a ação do Estado; mercado de trabalho e as redes de relacionamento e associativas.

de Prestação de Serviços no 101/2007, firmado com a SEMEC do Município de Teresina/PI, uma “Avaliação do custo aluno/ano e dos impactos do FUNDEB no financiamento e na gestão da educação pública no Município de Teresina/PI”, com o objetivo de subsidiar a Prefeitura Municipal de Teresina – PMT na tomada de decisão quanto à ampliação da oferta da educação básica no município, tendo em vista os impactos fiscais do FUNDEB. Para tanto, utilizou os dados fornecidos pela SEMEC do Município de Teresina referente ao exercício de 2006, visando maior precisão a fim de subsidiar as decisões de expansão da oferta de cada etapa da educação básica.

Os dados da avaliação mostram a grande concentração do gasto no ensino fundamental, o qual absorve mais de 90% da despesa total liquidada em MDE, enquanto a educação infantil pouco mais de 4%. De acordo com o Relatório,

O número de vagas abertas através da construção de novas escolas foi bem maior que via ampliação e reformas das unidades já existentes, sendo que esta última alternativa de expansão da oferta ficou restrita ao ensino fundamental. Isto indica que existem limites para a ampliação das unidades escolares, o primeiro é que **existem poucas unidades de educação infantil da rede própria municipal**, o que restringe esta estratégia na ampliação das vagas neste nível de ensino, o qual tem menor cobertura e que **deverá se expandir mais com a implantação do FUNDEB**, já que o ensino fundamental encontra-se praticamente universalizado (SEMEC, 2007, p. 18, grifos nossos).

Na avaliação realizada, também é apresentada a economia com a ampliação e reforma dos estabelecimentos escolares já existentes, porém, essa ação não poderia ser executada na educação infantil, pois

a **ampliação da rede de educação infantil** (urbana e rural) só ocorreu via **construção de novas unidades escolares**, o motivo principal é a menor capilaridade desta rede em comparação com a rede de ensino fundamental, ou seja, a rede de **educação infantil é menor e predominantemente conveniada**, o que restringe a possibilidade de expansão das unidades existentes (SEMEC, 2007, p. 19,

grifos nossos).

Esse estado da educação infantil em Teresina, também foi consequência do fundo anterior, FUNDEF, que abrangia apenas o ensino fundamental. Com o FUNDEB, os repasses passaram para as demais etapas da educação básica, como a educação infantil.

O Relatório “Avaliação do custo aluno/ano e dos impactos do FUNDEB no financiamento e na gestão do ensino público no Município de Teresina/PI” finaliza com prognósticos, via a legislação educacional, como a tendência da substituição gradual da rede de educação infantil conveniada pelo município para a SEMEC, “[...] **já que o primeiro tipo de oferta da educação básica não pode ser considerado como alternativa para expansão da oferta e nem pode ser utilizada para receber recursos provenientes do FUNDEB.**” (SEMEC, 2007, p. 47). Portanto, o Relatório conclui no tópico CUSTO ALUNO/ANO DA REDE CONVENIADA E FILANTRÓPICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

:

Este tipo de oferta através de instituições conveniadas não poderá ser utilizado para a ampliação da cobertura da educação infantil no município de Teresina, uma vez que tais instituições não atendem às exigências expressas no art. 8º da lei 11.494 e, portanto, as matrículas da rede conveniada não poderão ser contabilizadas para efeito de recebimento dos recursos do FUNDEB. Portanto, a alternativa é a **substituição das matrículas da rede conveniada por novas vagas a serem criadas na rede pública de educação infantil** (SEMEC, 2007, p. 49, grifos nossos).

Esse movimento das matrículas pode ser constatado via microdados, disponibilizados pelo INEP, e tratados pelo SPSS, onde podemos verificar a variação entre os anos de 2001 a 2007 do número de matrículas na pré-escola entre Estado e Município de Teresina, esse último tendo uma queda de mais da metade.

Tabela 1 – Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2001

Censo Escolar 2001			
Município	Dependência Administrativa	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
TERESINA	ESTADUAL	1.281	8.276
	FEDERAL	0	0
	MUNICIPAL	1.527	4.425
	PRIVADA	2.421	13.134
	TOTAL	5.229	25.835

Fonte: Censo Escolar/ INEP – Elaborado pelo autor.

Com esses dados, podemos asseverar que a rede municipal era a menor ofertante, perdendo para a rede privada e rede estadual. Só a partir de 2004, Teresina supera a rede estadual no número de matrículas em creches, a rede privada era ainda a maior ofertante na educação infantil.

Tabela 2 – Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2004

Censo Escolar 2004			
Município	Dependência Administrativa	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
TERESINA	ESTADUAL	92	5.903
	FEDERAL	0	0
	MUNICIPAL	1.665	5.993
	PRIVADA	2.978	15.654
	TOTAL	4.735	27.150

Fonte: Censo Escolar/ INEP – Elaborado pelo autor.

Apenas em 2005, Teresina passa a ter mais matrículas na educação infantil que o Estado. Vejamos:

Tabela 3 – Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2005

Censo Escolar 2005			
Município	Dependência Administrativa	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
TERESINA	ESTADUAL	66	456
	FEDERAL	0	0
	MUNICIPAL	1.756	7.841
	PRIVADA	3.985	16.906
	TOTAL	5.807	26.718

Fonte: Censo Escolar/ INEP – Elaborado pelo autor.

Constata-se que a rede privada detinha ainda o maior número de matrículas na educação infantil na cidade de Teresina. Em 2006, o Estado não possuía mais nenhuma creche em sua administração, continuando apenas com a pré-escola, porém, numa tendência de queda. Vejamos:

Tabela 4 – Matrícula na Cidade de Teresina na Educação Infantil em 2006

Censo Escolar 2006			
Município	Dependência Administrativa	Matrícula Inicial	
		Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
TERESINA	ESTADUAL	0	590
	FEDERAL	0	0
	MUNICIPAL	1.746	8.103
	PRIVADA	3.425	17.184
	TOTAL	5.171	25.877

Fonte: Censo Escolar/ INEP – Elaborado pelo autor.

Só a partir de 2007, o município passa a ser o maior ofertante na educação infantil, superando a rede privada, fato ocorrido devido o “boom” da municipalização. Vejamos:

Tabela 5 – 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 – Elaborado pelo autor.

Percebe-se que o Estado volta a ter um pequeno número de matrículas na creche e mantém o pequeno número na pré-escola. A partir de dados do INEP\2014, em 1999, a rede estadual (SEDUC-PIAUÍ) detinha 47,7% da oferta (matrícula) da educação infantil; enquanto que o município de Teresina detinha 11,7%, menos que a rede particular que oferecia 40,6%. A partir de 2001, como visto acima, a iniciativa privada mantém o maior número das matrículas da educação infantil em Teresina.

Somente em 2004 é que a prefeitura passa a deter maior atendimento na educação infantil em relação a rede estadual: passando a ter 22,8%, enquanto que o Estado detinha 18,8%; e a iniciativa privada possuía o maior número de matrículas com 58,4%. Em 2006, temos a inserção de 97 creches para a alçada da SEMEC, fato influenciado devido a criação do FUNDEB (era vantajoso para receber verbas desse fundo) que seria posto em funcionamento em 2007. Neste sentido, o grande “boom” municipal de atendimento educacional infantil se dá entre os anos de 2006 para 2007- de 32% para 60,6%, superando a iniciativa privada no número de matrículas. Eis aqui a efetivação da municipalização da educação infantil de Teresina.

Podemos observar os frutos da municipalização com o surgimento de novas vagas, como nos mostra os jornais do período.



Fonte: ALVES, Katiúscia. O Dia, ano 55, n 15.041, 7 fev. 2006, p. 4.

A partir de 2013, o Estado já não mais participa da educação infantil, encerrando e definindo sua atenção para o ensino médio, conforme determina a sua prioridade educacional.

Conforme foi visto, pelo número de matrículas nos estabelecimentos de educação, entre os anos de 2001 e 2007, temos uma grande mudança quantitativa, em números totais de matrículas na educação infantil e dependências administrativas. Essa mudança quantitativa tem que ser acompanhada de uma análise qualitativa a bem da história do processo de municipalização da educação pública infantil de Teresina.

Este processo pode ser refletido na memória do então secretário mu-

nicipal de educação à época, Washington Bonfim. Seu relato descortina o panorama social, os fatos do processo de municipalização da educação pública infantil de Teresina. Revela sua iniciativa, como a formação do pessoal para auxiliá-lo, de manter a equipe da secretaria da gestão anterior e convidar uma pessoa da Universidade Federal do Piauí para o cargo de Assessor Especial. A este respeito, afirma:

A primeira providência que eu tomei foi conversar com o doutor Sílvio para manter toda a equipe, inclusive a secretária executiva, e a partir disso, eu chamei uma única pessoa da Universidade que eu queria que me acompanhasse, que foi o professor Luís Carlos Sales [...] eu o chamei para liderar, digamos assim, a parte de organização das escolas, não que fosse desorganizado, para me ajudar nesta tarefa. (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Com essa equipe, no final de 2005, a SEMEC passa por uma grande mudança, pois segundo Washington Bonfim, não havia educação infantil como tal. Há visivelmente uma mudança de paradigma quanto a oferta para a infância, acompanhada com políticas educacionais nacionais, como o FUNDEB, conforme destaca o referido secretário, em depoimento:

No final do ano de 2005, houve o que julgo a grande mudança da secretaria naquela época, até então não havia Educação Infantil como tal. Na realidade, as creches eram ligadas a Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEMCAD) porque creches e pré-escola, na realidade, não era 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 transformou a Secretaria Municipal da Criança e Adolescente na Secretaria da Juventude e todos os serviços de creche de educação infantil passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, então

assim: um dia você tem 150 escolas, no dia 31 de dezembro, você tinha 150 escolas, no dia 1 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 a transição de um serviço basicamente assistencial para um serviço educacional na área de educação infantil. Então, esse foi um dos grandes desafios dos primeiros 4 anos da administração do prefeito Sílvio (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Então, na virada de 2005 para 2006, houve um “boom” na educação municipal, via municipalização de centros de educação infantil. Para Washington Bonfim, “isso gerou muita atribulação, 2006 foi um ano bem difícil porque a gente havia assumido a parte de educação infantil”. Ademais, já em 2007, há a iniciativa de universalizar a pré-escola em Teresina, conforme descreve:

A partir de 2007, o que a gente começou? O processo de universalização de 4 e 5 anos da pré-escola, que foi finalizado agora, que você precisava abrir uma quantidade bastante grande de escolas... (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Em relação ao exposto, Washington Bonfim, mais uma vez evidencia, por meio de sua memória, como a oferta de serviços educacionais às crianças eram ligados ao setor da assistência e eram entendidos como tal.

E coincidiu em 2009, teve a Emenda Constitucional que tornou o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, que deu até 2014 ou 2015... preciso conferir essa informação... para que os 4 e 5 anos tivessem universalizados no formato de escola. Por que essa transição não foi igual para o país como um todo, pois muita gente continuou no trabalho menos educacional... mais assistência, apesar do FUNDEB. Mas é assim, os municípios agem de maneiras diferentes, são todos eles autônomos e então você tem uma dificuldade de ter uma homogeneidade nas políticas (Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TE-

RESINA, PIAUÍ, 2016).

Até a criação da nomenclatura CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) foi para exorcizar qualquer alusão ao serviço social e com isso afirmar como pertencente ao setor da educação municipal, afirma Washington Bonfim:

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, 2016).

A mudança de atitude frente à educação infantil, encarada agora como parte do setor educacional, pode ser notada. Um exemplo disso foi que no ano de 2007, pela primeira vez, inseriu-se livros didáticos e discursões, mudando o cotidiano, como noticiado:

“Cerca de 180 pessoas entre diretores, pedagogos e técnicos da secretaria municipal de educação (Semec) participaram na manhã de ontem (02) do I Encontro de Gestores e Pedagogos da Educação Infantil. [...] Washington Bonfim, secretário municipal de educação, declara que **o encontro foi uma tentativa de se adequar a nova questão pedagógica. “Antigamente se via a educação infantil como algo assistencial. Agora ela possui até livro didático”,** informou. (CARVALHO, Martha. O Dia, ano 56, n 15.037, 3 fev. 2007, p. 5, grifos nossos).

No mesmo sentido constata a gerente da educação infantil, à época, Carmen Portela. Conforme podemos ver:

“[...] Carmen Portela declara que neste ano a educação infantil utilizará material didático. “São livros didáticos, livros de literatura e equipamentos como computadores para auxiliar nas aulas”, acrescenta. [...] Para Carmen, isto marca a transição que vem já aconte-

cendo, de se deixar de pensar a educação infantil como algo assistencial” (CARVALHO, Martha. O Dia, ano 56, n 15.041, 7 fev. 2007, p. 5, grifos nossos).

Como se observa, há de fato uma mudança na educação infantil municipal de Teresina.

Subscreve esses dados o Relatório de Transição da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) e SEMEC, de 10 de agosto de 2007. Esse documento é o testemunho mais importante, pois revela detalhadamente uma transição, um fato histórico, afirma a quem pertenciam a educação infantil municipal.

Respalda 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, grifos nossos).

Esse mesmo documento, revela que teve início através do Decreto Nº 6.403 (em anexo), de 20 de junho de 2005, que instituiu e nomeou os membros da Comissão Especial para a análise e acompanhamento da transição da Educação Infantil entre estas secretarias, além da celebração de um Contrato de Gestão em 2006, uma outra ação efetivada na transição desta etapa da educação para a SEMEC. Vejamos:

DECRETO NO 6.403, DE 20 DE JUNHO DE 2005. Institui e nomeia os membros da Comissão Especial para Análise e Acompanhamento da Transição SEMTCAS/ SEMCAD/ SEMEC da Educação Infantil no Município de Teresina, na forma que especifica. O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí, no uso de sua competência privativa fixada no inciso XXV, do art. 71, da

Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO que o inciso V, do art. 11, da Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incumbe os Municípios de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental;

CONSIDERANDO que, tradicionalmente, o Município de Teresina oferece ensino fundamental, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, e educação infantil, através a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC e da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente - SEMCAD, responsabilizando-se, esta última, também, pelas ações assistenciais em creches e pré-escolas;

CONSIDERANDO que, no Plano de Governo 2005/2008, a atual Gestão estabeleceu, no eixo temático Educação, uma diretriz no sentido da Universalização do Ensino Infantil e Fundamental, estabelecendo como ação estratégica, dentre outras, a de “ampliar o atendimento à demanda de educação infantil”; e

CONSIDERANDO que, no que tange à educação, a realidade social de Teresina requer um novo posicionamento dos órgãos administrativos desta Municipalidade, para que possam atender plenamente às suas atribuições,

D E C R E T A: Art. 1º Fica instituída a Comissão Especial para Análise e Acompanhamento da Transição SEMTCAS/ SEMCAD/ SEMEC da Educação Infantil no Município de Teresina. Parágrafo único. A Comissão Especial referida no caput deste artigo deve emitir, no prazo de 90 (noventa) dias, inventário material, patrimonial e orçamentário das creches e pré-escolas mantidas pela SEMCAD, bem como documento propositivo para a efetivação do Art. 2º A referida Comissão Especial é constituída de 5 (cinco) membros e tem a seguinte composição: Art. 3º As atividades dos membros da Comissão Especial, referida neste Decreto, serão remuneradas, tendo como referência os valores das gratificações constantes no Decreto nº 6.374, de 16 de maio de 2005. Parágrafo único. Os valores das gratificações especiais constantes do Decreto nº 6.374, de 16 de maio de 2005, poderão ser pagos, cumulativamente, com as funções gratificadas percebidas pelo servidor, não podendo ultrapassar os limites estabelecidos no referido Decreto. Art. 4º O prazo de

funcionamento da Comissão Especial a que se refere este Decreto é de 1 (um) ano, tendo início em 01.07.2005, prorrogável por igual período. Art. 5 o Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Art. 6o Revogam-se as disposições em contrário. Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina, em 20 de junho de 2005. SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO Prefeito de Teresina FERNANDO FORTES SAID Secretário Municipal de Governo.

Logo depois é instituído a comissão, composta por 5 membros. Entre uma das membras da comissão, supracitada, está Carlota Maria de Carvalho, que foi secretária do Serviço Social do Estado (1991-1994). Carlota nos relata que no âmbito do governo estadual a educação infantil fazia parte do Departamento da Criança e do Adolescente, que dispunha de vários estabelecimentos de educação infantil em Teresina e em todo Piauí. Quanto aos recursos humanos desses estabelecimentos e da SEMCAD, ela nos revela que:

[...] nossos professores, eram todos [...], vinham a disposição do serviço social; eles vinham da secretaria da educação, oriundos da secretaria da educação; nós pedimos a disposição dos professores, merendeiras, nós não tínhamos um quadro fixo. [...] Eu tive uma experiência anterior, **no serviço social do município de Teresina, do ano de 1983-1985, e também o serviço lá funcionava dessa maneira** (Entrevista gravada, concedida por Carlota Maria de Carvalho, ao pesquisador Pedro Thiago Costa Melo. TERESINA, PIAUÍ, 2019).

Então, tanto no Estado quanto no Município, no que se refere ao serviço social de ambos e seus estabelecimentos de educação infantil, todos os servidores eram requisitados. Porém, Carlota deixa claro que, em ambos os serviços sociais, já existia uma preocupação pedagógica nesses estabelecimentos, com pedagogos, psicólogos, etc.

Quanto, especificamente, à comissão formada para a transferência de estabelecimentos da SEMCAD para a SEMEC, Carlota diz:

[...] visitamos todas as creches que não eram municipais, que eram conveniados com o município, exatamente para fazer um levanta-

mento da situação, acho que para ver como agregaria, a questão de proximidades [...] pra funcionar melhor (Entrevista gravada, concedida por Carlota Maria de Carvalho, ao pesquisador Pedro Thiago Costa Melo. TERESINA, PIAUÍ, 2019).

Logo após, em 2006, é criada uma nova comissão, dessa vez mais robusta, com 12 membros:

Imagem 10: Nova Comissão Especial

Art. 2º Ficam nomeados pelo prazo de 1 (um) ano, prorrogável por igual período, os seguintes membros da Comissão Especial para Análise e Acompanhamento da Transição SEMTCAS/ SEMCAD/ SEMEC da Educação Infantil no Município de Teresina:

NOME	ESPECIFICAÇÃO
LENI BORGES PIRES NONATO	Coordenador Geral
LINDOMAR MONTEIRO PINHEIRO	Técnico Nível Superior
MARIA EDITH MARQUES SOUSA	Técnico Nível Superior
EMERECIANA WAKUIM BUCAR DE ARRUDA	Técnico Nível Superior
CARLOTA MARIA DE CARVALHO	Técnico Nível Superior
CREUZA MARIA LOPES	Técnico Nível Superior
CARMEM ANTÔNIA PORTELA LEAL SILVA	Técnico Nível Superior
EGILCEIA LILIA NEVES DA COSTA CARNEIRO	Técnico Nível Superior
JOSÉ CARLOS PEREIRA DA SILVA	Técnico Nível Superior
ÉRICA FERNANDA PIRES GONÇALVES DA SILVA	Técnico Nível Superior
TICIANE VIANA VAZ	Técnico Nível Superior
RAFAEL RIBEIRO LOPES	Técnico Nível Médio II

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos a partir de 01.07.2006.

Fonte: TERESINA, Diário Oficial, 2006.

A comissão, como a anterior, seria responsável por esta transição de estabelecimentos de educação infantil da SEMCAD para SEMEC.

Tudo isso gerou mudanças administrativas internamente na SEMEC. A este respeito:

Em virtude da demanda assumida, a SEMEC **estruturou no ano de 2006, uma equipe de Educação Infantil**, composta por 01 (uma) coordenadora, 03 (três) superintendentes adjuntas e 17 (dezessete) superintendentes escolares para atenderem 22.367 (vinte e duas mil, trezentas e sessenta e sete) crianças, distribuídas em 51 (cinquenta e uma) Creches/Pré-escolas Municipais; 60 (sessenta) Comunitárias; 60 (sessenta) Filantrópicas, destas, 45 com acompanhamento pedagógico autônomo (SEMEC, 2007, p. 2, grifos nossos).

Nesse sentido, a Divisão de Educação Infantil, foi substituída a partir da criação da Gerência de Educação Infantil (GEI) que teve como responsável a professora Carmem Antonia Portela Leal Silva como estipulava a Lei Complementar Nº 3.618 de 2007, sancionada pelo prefeito Silvio Mendes, que alterava dispositivos da lei complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000 (organização administrativa do poder executivo municipal), modificada pelas leis complementares nº 3.525, de 26 de maio de 2006; 3.551, de 31 de agosto de 2006; e 3.574, de 10 de novembro de 2006.

4. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC - Secretaria Executiva - Gabinete - **Coordenação de Creches Comunitárias** - Coordenação Executiva de Creches Comunitárias - Assessoria - Conselho Municipal de Educação - Conselho Municipal de Alimentação Escolar - Câmara de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB - **Gerência de Creches Comunitárias** - Gerência de Finanças - Gerência de Administração - Gerência de Manutenção e Conservação - Gerência de Informática - Gerência de Assistência ao Educando - Gerência de Ensino Fundamental - **Gerência de Educação Infantil** - Gerência de Gestão Escola - Coordenação de Articulação Comunitária - Coordenação de Supervisão Pedagógica - Coordenação de Projetos Especiais - Coordenação de Alfabetização - **Divisão de Apoio às Creches Comunitárias** Sul/Sudeste - Divisão de Apoio às Creches Comunitárias Norte/Leste - Divisão de Execução Orçamentária e Financeira - Divisão de Controle e Prestação de Contas - Divisão de Recursos Humanos - Divisão de Apoio Administrativo - Divisão de Transporte - Divisão de Docência - Divisão de Manutenção de Prédios - Divisão de Material e Patrimônio - Divisão de Coleta de Dados - Divisão de Tratamento de Dados - Divisão de Desenvolvimento e Manutenção de Sistemas - Divisão de Nutrição - Divisão de Controle de Estoque e Distribuição de Merenda Escolar - Divisão de Assistência ao Educando - Divisão de Esportes - Divisão de Ensino-Aprendizagem - Divisão de Educação de Jovens e Adultos - Divisão de Apoio ao Magistério - Divisão de Educação Inclusiva - Divisão de Avaliação - **Divisão em Educação Infantil Sul**
Divisão em Educação Infantil Norte - Divisão em Educação In-

fantil Leste - Divisão em Educação Infantil Sudeste - Divisão de Inspeção Escolar - Divisão em Gestão em Ensino Fundamental Zona Sul - Divisão em Gestão em Ensino Fundamental Zona Norte - Divisão em Gestão em Ensino Fundamental Zona Leste - Divisão em Gestão em Ensino Fundamental Zona Sudeste - Divisão em Gestão em Ensino Fundamental Zona Rural - Núcleo de Tecnologia Educacional de Teresina - Autenticação de Documentos Escolares - Serviço de Avaliação e Acompanhamento Técnico - Escolas Municipais - Centros Municipais de Educação Infantil (TERESINA, 2007, grifos nossos).

Com podemos notar, essa lei consolida toda a educação infantil para o âmbito da SEMEC, via municipalização. Com todo esse escopo, consideramos que a municipalização da educação infantil tem **seu ápice** em 2006, pois

somente em 2006, ocorreu a transição do atendimento das crianças de Educação Infantil assistidas pela SEMCAD para a SEMEC, nesse período foram repassadas 97 creches e inaugurados 03 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e mais 01 anexo, perfazendo um total de 127 unidades; no ano seguinte, em 2007, a rede municipal passou a gerenciar 140 CMEIs; no ano de 2008, dando continuidade **Assim, o processo de municipalização em Teresina ocorreu em decorrência das instituições comunitárias de educação infantil, antes vinculadas à SEMCAD, que não fazia parte do sistema municipal, somando-se a isso o fato de a rede estadual ter repassado para a rede municipal a responsabilidade de atender quase 100% da demanda dos alunos de escolas públicas de educação infantil, situação já prevista na LDB de 1996**, que define a educação infantil como de responsabilidade dos município (CASTRO, 2014, p. 63-64, grifos nossos).

Como observamos, mesmo a CF estabelecendo creches e pré-escolas como um direito educacional e a LDB firmar a educação infantil como etapa da educação básica, a prefeitura de Teresina não se readequou, pois a maior parte da oferta pública de estabelecimentos infantis era do setor do serviço social, mesmo dispondo de uma secretaria municipal de educação.

Coincidentemente, o interesse em municipalizar a demanda de estabelecimentos de educação infantil para o setor educacional, pois como foi dito, a SEMCAD era a maior ofertante, só é executado com vistas ao FUNDEB, o que nos coloca a dizer que os seus recursos foram **o maior incentivo para municipalizar** a demanda pública de até então e expandir essa etapa da educação básica.

Ainda há um processo de municipalização em curso, porém, já com a definição da prefeitura no que se refere a quem pertence a Gerência da Educação Infantil municipal, transferindo para a SEMEC a gestão da educação infantil municipal. Como confirma o relato da professora Gardênia Portela:

No período de 2013 a 2016, época em que estive à frente da Gerência de Educação Infantil, já não existia mais nenhuma unidade escolar de educação infantil relacionada à SEMTCAS ou que recebesse recursos advindos da filantropia. Existiam ainda 13 unidades de ensino da FUNACI⁷ (fundação ligada à igreja católica), que eram conveniadas com a PMT/SEMEC e funcionavam em sua maioria na zona rural da cidade. Elas recebiam recursos financeiros do tesouro municipal, merenda escolar e livros didáticos. No final do ano de 2016, eu pessoalmente coordenei o processo de repasse dessas citadas unidades de ensino da FUNACI para a SEMEC, que a partir do início do ano de 2017, incorporou-as todas, à Rede Municipal de Ensino Público de Teresina, assumindo a total responsabilidade sobre elas (Entrevista gravada, concedida por Gardênia Maria Veloso Portela, ao pesquisador Pedro Thiago Costa Melo. TERESINA, PIAUÍ, 2016).

Gardênia Portela, que ficou à frente da Gerência de Educação Infantil, também ressalta o processo de municipalização da educação pública infantil de Teresina.

⁷ A Fundação Padre Antônio Dante Civieiro (FUNACI) foi fundada em 1989 pelo Padre Humberto Pietrogrande é uma entidade filantrópica, cuja missão é contribuir para a integração do ser humano na sua realidade como sujeito ativo na superação dos problemas que lhe afetam, tendo como inspiração a prática da fé e a promoção da justiça. A Funaci atua, principalmente, nas áreas de educação, saúde, agricultura, assistência social e formação humano-espiritual.

Fui gestora do Centro Municipal de Educação Infantil, Professora Maria Aldinéia Rodrigues da Silva, no período de 2007 a 2012, e pude acompanhar, mais de perto, o processo em que a Educação Infantil foi repassada da SEMTCAS para a SEMEC, e a partir de então, deixou de ser concebida como assistencialismo e passou a ser encarada como etapa importante da Educação Básica na nossa capital. Os primeiros anos foram muito difíceis, pois não houve um período de adaptação e a mudança ocorreu de forma abrupta. Já em 2007, no ano de inauguração do CMEI em que fui gestora, iniciava-se o processo de investimento na Educação Infantil, à época o secretário de Educação, professor Washington Bonfim, entregava à cidade os primeiros prédios dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), construídos segundo os padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC. Aí começou a caminhada da Educação Infantil Pública de Teresina, sob a responsabilidade da SEMEC, que tem seguindo em busca de avanços no alcance das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Teresina (Entrevista gravada, concedida por Gardênia Maria Veloso Portela, ao pesquisador Pedro Thiago Costa Melo. TERESINA, PIAUÍ, 2018).

O relato de Gardênia Portela corrobora o documento “A política de Educação Infantil e o desafio de estruturar uma nova política” que registra o surgimento, no âmbito legal municipal, institucional, de uma (re)conceitualização da oferta educacional infantil, passando a ser entendida como alçada, de fato, da educação, conforme destaca:

A Educação Infantil foi uma das áreas que mais expandiu e conquistou espaço, quer seja nos âmbitos pedagógico, estrutural e ou legal. Nesse período, e mais especialmente de 2003 a 2010 a SEMEC vem assumindo gradativamente a gestão da Educação Infantil, atendendo portanto, aos preceitos legais regulamentados na Constituição Federal (CF) **de 1988 que reza em seu artigo 211, § 2º, ser prioridade do município, atuar no Ensino Fundamental e Pré-Escolar;** na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96,** no seu artigo 11, inciso V, que afirma ser incumbência do município a oferta da Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas; na **Lei Orgânica do Município de Teresina,** nos inci-

tos I e II, artigo 213, a qual reafirma que o município manterá atendimento em Creches e Pré-Escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade, assim como no **Plano Decenal de Educação para Teresina (PDET)** (SEMEC, 2010, p.1, grifo nosso).

Nesse sentido, respaldado na legislação vigente, coube ao município de Teresina “[...] estruturar uma nova política de Educação Infantil voltada não apenas para atender ao que preceitua a Lei, mas principalmente por objetivar mudanças no panorama que se configurava a realidade local” (SEMEC, 2010, p. 1-2). O documento reafirma a já citada transferência de estabelecimento de educação infantil do setor assistencial para a educação, qualificando isso como o grande desafio, conforme evidencia:

Grande desafio foi a expansão do atendimento, por se tratar de uma significativa quantidade de instituições de Educação Infantil que precisavam ser recebidas pela SEMEC em um período de tempo consideravelmente pequeno. Paralela a essa condição, agregavam-se outras situações problemas que precisavam ser enfrentadas, como por exemplo, **a precária conjuntura de infra-estruturas, equipamentos e materiais pedagógicos existentes nas unidades de ensino a serem recebidas; a falta de profissionais concursados; a estruturação de uma proposta pedagógica adequada à concepção atual de Educação Infantil** (SEMEC, 2010, p. 2).

Um grande desafio, pois em 2003, a rede municipal mantinha apenas sob sua responsabilidade 07 unidades que ofereciam educação infantil e em “[...] 2004, **iniciaram-se o processo de transição dessa etapa de ensino dos demais Órgãos** estatais, comunitários e filantrópicos para a referida Secretaria” (SEMEC, 2010, p. 2, grifo nosso).

Com todo esse panorama, a partir de 2007, a SEMEC já é a maior detentora de matrículas de educação infantil de Teresina, graças, **sobretudo, a uma municipalização da educação infantil pública, pois a transferência de estabelecimentos da rede de assistência social pública municipal (SEMCAD)** colocou no âmbito legal uma institucionalização da oferta educacional como de fato educacional, para a alçada da SEMEC.

Observou-se que mesmo com a aprovação CF/1988, que garantiu o direito educacional das crianças em creches e pré-escolas e da LDB/96, que a colocou-a como integrante da educação básica, a posição da SEMEC de institucionalizar o atendimento à infância para sua alçada foi somente em 2007, decisão política do então secretário municipal de educação Washington Bonfim, consequência do surgimento do FUNDEB, passando a ter uma fonte segura de recurso federal.

Todas essas mudanças e adequação institucional na educação infantil pública de Teresina podem ser observadas através dos números das matrículas nas dependências administrativas. Vejamos:

Tabela 6- Matrículas na Cidade de Teresina na Educação Infantil

ANO	TO-TAL	DEPENDÊNCIA ADMIISTRATIVA						
		ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADA		PRÉ- ESCOLA
		PRÉ-ESCOLA	CRE-CHE	PRÉ-ESCOLA	CRE-CHE	PRÉ-ESCOLA	CRE-CHE	
2003	5571	26373	1175	8789	1575	4279	2821	13305
2004	4735	27150	92	5903	1665	5593	2978	15654
2005	5807	26718	66	1971	1756	7841	3985	16906
2006	5171	26877	0	590	1746	8103	3425	17184
2007	7203	22868	86	456	5202	13180	1915	9232
2008	8041	24003	22	374	6413	14715	1606	8914
2009	9221	23912	18	303	6952	14519	2251	9090
2010	8871	23792	96	116	7145	14487	1630	9189
2011	10430	23402	37	56	8657	14544	1736	8792
2012	12888	21591	66	0	10634	13504	2188	8087
2013	12927	23286	0	0	10391	15087	2536	8199
2014	12562	24096	0	0	9779	15012	2783	9084

Fonte: TERESINA, 2015. Adaptado pelo autor.

Como se observa, os números entre os anos de 2006 e 2007 coincidem com a institucionalização do atendimento à infância para a alçada do serviço público educacional, fruto da transferência da SEMCAD para a SEMEC, deci-

são política do então secretário municipal de educação Washington Bonfim, consequência do surgimento do FUNDEB.

A partir daí, temos **municipalização de 100% da educação infantil dos estabelecimentos de educação infantil filantrópicas e comunitárias**, antes conveniadas da Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEM CAD), o que nos coloca em posição de defender a tese: o processo de municipalização da educação pública infantil de Teresina ocorreu paralelamente a 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 desta dissertação, constatamos que a descentralização/centralização não é apenas tema de discussão educacional, ela perpassa por modificações (reformas) nas relações entre as instâncias que compõe o Estado, relacionando-se com a realidade social, não sendo possível separar a questão administrativa da questão política, além de estar de acordo com as disposições do poder de quem implementa. As consequências, nesse processo, se refletem na tessitura estrutural institucional, materializando-se nas responsabilidades e competências estabelecidas, por lei, para a oferta de educação em cada ente do Estado.

Depois, expusemos essa discussão, em Teresina, trazendo a relação história, educação e Estado, através da vertente historiográfica, visando estabelecer alguns subsídios para um entendimento da descentralização/centralização em âmbito local.

E por fim, trouxemos, à lume, a municipalização da educação infantil pública de Teresina que se efetiva no começo do século XXI, ano de 2007, num contexto de contemporaneidade, com transferências administrativas, principalmente uma forte mudança com o recebimento de várias instituições de educação infantil da área da assistência social municipal para a educação, passando o setor da educação municipal a ser o maior ofertante de educação infantil. Então, em relação à educação infantil na cidade de Teresina, podemos observar

que no período de 2004 a 2007, houve um aumento considerável nas matrículas em creches e pré-escolas na dependência administrativa municipal, consequência da **municipalização de 100% da Educação Infantil** da rede estadual e, depois, a incorporação de todos estabelecimentos de educação infantil pertencentes a inúmeras instituições filantrópicas e comunitárias, que eram conveniadas da Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEMCAD).

Concluimos, então, que a educação infantil pública de Teresina, a partir da LDB 96 foi se firmando como do setor educacional; observamos que mesmo com a aprovação CF/1988, que garantiu o direito educacional das crianças em creches e pré-escolas e da LDB/96, que colocou-a como integrante da educação básica, a posição da SEMEC de institucionalizar o atendimento à infância para sua alçada foi somente em 2007, decisão política do então secretário municipal de educação Washington Bonfim, consequência do fim do FUNDEF e início do FUNDEB/2006, que passou a financiar a educação infantil. A partir daí, houve um aumento considerável nas matrículas na dependência administrativa municipal, passando a SEMEC a ser a maior ofertante de educação infantil de Teresina, isso ocasionado pelo processo de **municipalização de 100% da educação infantil** da rede estadual e a **incorporação de estabelecimentos de educação infantil filantrópicas e comunitárias**, antes conveniadas da Secretaria Municipal da Criança e Adolescente (SEMCAD).

Sabemos que é fundamental conceituar a educação infantil com caráter educacional e não assistencial, já que esta etapa da educação básica é base para a formação do sujeito para a vida, que irá atuar no meio social. Porém, seguimos o magistério do bom historiador que não comete anacronismo preconceituoso e não julga o passado com os olhos do presente. Nesse caminho, visualizamos uma (re)conceitualização da educação infantil no âmbito legal em Teresina, via história da municipalização, da educação pública infantil, entendida como de fato pertencente à educação.

Com esta narrativa de história da municipalização da educação pública infantil de Teresina, além do mais, trazemos o antídoto para a doença da insônia que afetou a cidade de Macondo, na obra Cem Anos de Solidão. O “[...] mais temível da doença da insônia não era a impossibilidade de dormir, pois o corpo não sentia cansaço mas sim a sua inexorável evolução para uma manifestação

mais crítica: o esquecimento” (MARQUEZ, 1967, p. 28). Não queremos perder nossa memória, nossa identidade e “[...] ainda a consciência do próprio ser, até se afundar numa espécie de idiotice sem passado” (MARQUEZ, 1967, p. 28).

REFERÊNCIAS

ABREU, J. Capistrano de. **Capítulos de história colonial: 1500-1800**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Município, federação e educação: história das instituições e das idéias políticas no Brasil**. Tese Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07062006-111854/pt-br.php>>. Acessado em 22/06/2019.

ARAÚJO, Cláudio Barros; COSTA MELO, Pedro Thiago. A Educação em Teresina: Um percurso rumo a Semec. In: **SEMEC: Cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC. Brasília, 1996. Disponível em: < : < <https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acessado em 22/06/2019.

BRASIL. Governo. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal n. 8.069 de 13 julho 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acessado em 22/06/2019.

BRASIL. Governo. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acessado em 22/06/2019.

BRITO. Itamar de Sousa. **História da Educação do Piauí**. Teresina, 1996.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. Le regard d'un historien moderniste. In: **INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. Ecrire l'histoire du temps présent**. Paris, CNRS Editions, 1993.

CASTRO, Sylvania Uchôa de. **A Política de Remuneração dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em:<<http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/teses%20e%20dissertacoes.html>>. Acessado em 22/06/2019.

CARVALHO E SILVA, Zélia Maria. **História e Memória da Educação Infantil em Teresina**: Piauí (1968 – 1996). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em:<<http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/teses%20e%20dissertacoes.html>>. Acessado em 22/06/2019.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Mulheres plurais**. Teresina: F.C.M.C., 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **D. Pedro II**: Ser ou não ser. Belo Horizonte: Claro Enigma, 2008.

COCHRANE, Thomas John. **Narrativa de serviços no libertar-se o Brasil da dominação portuguesa**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O longo Caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e Bordados**: Escritos de História e Política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CARVALHO, Genimar Machado Resende de. **Escravidados da Nação e educandos artífices nas obras públicas destinadas à construção de Teresina (1850-1873)**. Dissertação de Mestrado em História do Brasil. Universidade Federal do Piauí, 2013. Disponível na biblioteca da Universidade Federal do Piauí.

CHAVES, Monsenhor. **Obra Completa**. Teresina. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque**. Tese de Doutorado- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:< https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122009-101928/publico/Rosana_Evangelista_Cruz.pdf >. Acessado em 22/06/2019.

Confederação Nacional de Municípios – CNM. **Educação: O planejamento da Educação no Município**. – Brasília: CNM, 2012.

DIÁRIO DO POVO, ano XVI, n 6.352, 25 fev. 2004. Disponível no arquivo público do Piauí.

Entrevista gravada, concedida por Renato Arariboia de Brito Bacellar, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016.

Entrevista gravada, concedida por Antônio José Medeiros, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2019.

Entrevista gravada, concedida por Carlota Maria de Carvalho, ao pesquisador Pedro Thiago Costa Melo. TERESINA, PIAUÍ, 2019.

Entrevista gravada, concedida por José Reis, aos pesquisadores Pedro Thiago Costa Melo e Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2017.

Entrevista gravada, concedida por Eurivan Sales Ribeiro, aos pesquisadores Pedro Thiago Costa Melo e Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016.

Entrevista gravada, concedida por Gardênia Maria Veloso Portela, ao pesquisador Pedro Thiago Costa Melo. TERESINA, PIAUÍ, 2019.

Entrevista gravada, concedida por Washington Bonfim, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016.

Entrevista gravada, concedida por Kléber Montezuma, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016.

Entrevista gravada, concedida por Moacir Carvalho, ao pesquisador Cláudio Barros Araújo. TERESINA, PIAUÍ, 2016.

FEREIRA, Marieta de Moraes; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2014.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **História da educação brasileira: enfoques e tendências**. Anis do IV seminário nacional. 2016. Disponível em:<<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/13845/8522>>. Acessado em 22/06/2019.

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

FONTINELES FILHO, Pedro Pio. **Desafiando o olhar de Medusa: a modernização e os discursos modernizadores em Teresina, nas duas primeiras décadas do século XX**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Piauí, 2008. Disponível em:<<https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/772>>. Acessado em 22/06/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do patronato político brasileiro**. 1958.

FONSECA, João Pedro da. **Poder local e municipalização: em busca da utopia: um estudo no município de Jacuí (MG)**. São Paulo, 1995. Disponível em:<<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-28082017-162125/pt-br.php>>. Acessado em 22/06/2019.

FONSECA, Rodrigo Gerolineto. **A “NOBREZA DA TERRA”**: a constituição de uma elite local na Capitania de São José do Piauí- do final do século XVII ao final

do século XVIII. Disponível em: <https://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/17>. Acessado em 22/06/2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GENTILINI, João Augusto. **Crise e planejamento educacional na América Latina**: tendências e perspectivas no contexto da descentralização. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251080>>. Acessado em 22/06/2019.

GRINKRAUT, Ananda. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira**: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250968/1/Grinkraut_Ananda_M.pdf>. Acessado em 22/06/2019.

HALBAWCHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acessado em 22/06/2019.

JÚNIOR, Caio Prado. **História econômico do Brasil**. São Paulo: editora brasiliense, 1970.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069/90, 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA FILHO, Gilvan Dias de. **Federalismo fiscal e o discrepo na descentralização da educação pública no Brasil no século XXI**: evolução dos gastos e matrículas no ensino básico e superior. Tese (doutorado) –Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2013. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7690>>. Acessado em 22/06/2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MÁQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro- EDITORA RECORD, 1967.

NUNES, Odilon. **Pesquisas para a História do Piauí**. Vol. 1. 2 ed. Rio de Janeiro: Artenova S.A., 1972.

O Dia, ano 55, n 15.041, 7 fev. 2006. Disponível no arquivo público do Piauí.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **SEMEC: Cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2017.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Imperatriz (MA): Ética, 2008.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **A Importância da Borracha de Maniçoba na Economia do Piauí: 1900 - 1920**. Dissertação de mestrado em História do Brasil. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1984. Disponível em:< <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27820>>. Acessado em 22/06/2019

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a república**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. 2. ed. Teresina: EDUFPI; João Pessoa: EDUFPB, 1998.

REIS, Amada de Cássia Campos. **O ensino secundário ginasial no Piauí republicano**: revelando a cultura escolar do ginásio municipal oirense (1952-1969). Tese de Doutorado- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em:< <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1494>>. Acessado em 22/06/2019

ROCHA, Amanda Raquel da Silva. **Descentralização, finanças municipais e gasto social em Teresina**. Dissertação (Mestrado em POLÍTICAS PÚBLICAS) – Universidade Federal do Piauí, 2005. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=185404>. Acessado em 22/06/2019

RIBEIRO, Maria Rosa Dória. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação**. Dissertação- Unicamp, 2002. Disponível em:< http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253431/1/Ribeiro_MariaRosaDoria_M.pdf>. Acessado em 22/06/2019

RODRIGUES, Maria Aurenice; FRAZÃO, Mendes. **O impacto das mudanças constitucionais nas ações de enfrentamento do trabalho infantil, após 1988**: uma reflexão sobre a realidade de Teresina-PI. Dissertação Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2004. Disponível em:<https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=251&extra=240427940>. Acessado em 22/06/2019

SANTOS, Kleber Montezuma Fagundes dos. **Município onde os pobres aprendem**: o caso de Teresina. Tese Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2016. Disponível em:<<https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/1267>>. Acessado em 22/06/2019.

SEMEC. **Educação da gente de Teresina**: políticas e diretrizes educacionais em prática. Teresina: SEMEC, 2007. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

SEMEC. **A Política de Educação Infantil e o Desafio de Estruturar uma Nova**

Política. Jan. 2010. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

SEMEC. **Relatório:** “Avaliação do custo aluno/ano e dos impactos do FUNDEB no financiamento e na gestão do ensino público no Município de Teresina/PI”. Teresina: SEMEC, 2007. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

SEMEC. **Gestão da educação pública no Município de Teresina/PI.** Jan. 2007. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

SEMEC. **Relatório de Transição da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS) e SEMEC.** Agos. 2007. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

SEMEC. **EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2003 – 2016.** Jan. 2016. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

SEMEC. **A política de Educação Infantil e o desafio de estruturar uma nova política.** Jan. 2016. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

SILVA, Rodrigo Caetano. Instrução educacional em Teresina: período de poucos alunos (1852-1888). In: PASSOS, Guiomar de Oliveira. **SEMEC: Cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina.** Teresina: UPJ Produções, 2017.

TERESINA. **Lei Nº 2.900.** Diretrizes Curriculares do Município de Teresina. Abril de 2000. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

TERESINA (PI). Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Teresina, PI: UPJ Produções, 2015.

TERESINA. **Lei Nº 2.900.** Sistema municipal de Educação. Abri. 2000. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

TERESINA (PI). Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de

Educação. **Plano Municipal de Educação**. Teresina, PI: UPJ Produções, 2015. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

TERESINA. **LEI COMPLEMENTAR Nº 2.959**, 26 de dezembro de 2000. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO PODER EXECUTIVO MUNICIPAL. Dez. 2000. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

TERESINA. **DECRETO Nº 6.403**. Institui e nomeia os membros da Comissão Especial para Análise e Acompanhamento da Transição SEMTCAS/ SEMCAD/ SEMEC da Educação Infantil no Município de Teresina. Jun. 2005. Disponível na Secretaria de educação municipal de Teresina (SEMEC).

TERESINA. **Diário Oficial de Teresina**. 2005. Disponível no arquivo público do Piauí.

TERESINA. **Diário Oficial de Teresina**. 2006. Disponível no arquivo público do Piauí.

TERESINA. **Lei Complementar Nº 3.618**. Jan. 2007. Disponível no arquivo público do Piauí.

VIANA, Oliveira. **O ocaso do Império**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade** – Fundamentos da sociologia compreensiva. Vol 1. Brasília-DF: UnB, 1991.

WEBER, Max. **Economia e sociedade** – Fundamentos da sociologia compreensiva. Vol 2. Brasília-DF: UnB, 1999.



editora.uespi.br



9 784050 00024

