

NEUSA ESMÉRIA DA SILVA

Gestão e implementação das diretrizes oficiais para
educação infantil no município de Patos de Minas,
MG, 1996–2010

Uberlândia, MG
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NEUSA ESMÉRIA DA SILVA

GESTÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES
OFICIAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS, MG, 1996–2010

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial á obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão em Educação

Orientadora: Prof. Dra. Sarita Medina da Silva.

Uberlândia
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586g
2011

Silva, Neusa Esméria da, 1961-
Gestão e implementação das diretrizes oficiais para educação infantil
no município de Patos de Minas, MG - 1996–2010 / Neusa Esméria da
Silva. - 2011.
203 f.

Orientador: Sarita Medina da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Patos de Minas (MG)
- Teses. 3. Políticas públicas - Educação - Teses. 4. Política e educação -
Patos de Minas (MG) - Teses. I. Silva, Sarita Medina da. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

GESTÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES OFICIAIS
PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PATOS DE
MINAS, MG, 1996–2010

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial á obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de agosto de 2011

BANCA EXAMINADORA

Profa. dra. Sarita Medina da Silva

Profa. dra. Silma Maria do Carmo Nunes

Profa. dra. Myrtes Dias da Cunha

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar como as diretrizes oficiais para a educação infantil foram implementadas em Patos de Minas no período de 1996 a 2010. A incorporação da educação infantil à educação básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 – definiu o campo de atuação dos municípios e demandou ações diretamente ligadas à educação infantil, como por exemplo, organização e expansão do atendimento, formação do profissional e também a questão da integração das creches ao sistema de ensino. Buscamos compreender a implementação das políticas para a educação infantil partindo do conceito macro para a ação institucional, no contexto micro. Para isso, o trabalho contextualiza historicamente a educação infantil a partir da concepção de infância, criança e sua institucionalização, afora as políticas para esse segmento. Nisso se destacam a presença das organizações multilaterais na formulação das políticas de educação infantil no Brasil, a Constituição Federal de 1988, como referendo do direito a educação infantil, as legislações decorrentes da LDBEN e se descrevem os aspectos históricos e políticos presentes no município como meio para compreender a execução das políticas de educação infantil. A análise dos documentos do MEC e da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas, aliadas a uma entrevista com gestores e educadores infantis dos Centros Municipais de Educação Infantil, possibilitaram concluir que a implementação das políticas para a educação infantil, se aconteceram no município, ainda não se mostraram suficientes para valorizar esse segmento educacional.

Palavras-chave: Criança; Infância; Educação Infantil; Institucionalização; Implementação; Políticas Públicas.

Abstract

This study aims to analyze how the official guidelines for early childhood education were implemented in Patos de Minas in the period 1996 to 2010. The incorporation of early childhood education to basic education through the Law of Basic Guidelines for Education (known as LDBEN in Brazil) – LDBEN 9.394/1996 – set responsibilities for the municipalities and demanded actions directly related to early childhood education, such as the organization and expansion of services, the professional training, and the integration of child care to the educational system. We sought to understand the implementation of policies for early childhood education from the macro concept to the institutional action, in the micro context. We historically contextualized early childhood education from the concepts of childhood, children and their institutionalization as well as the policies regarding this segment. Herein, the role of multilateral organizations in the formulation of early childhood education in Brazil – the Federal Constitution of 1988 (referendum for the right of early childhood education) and the legislations arising from the LDBEN – are focused. Besides, historical and political aspects are described as a means to understand the implementation of childhood education policies. Analyses carried out on the documents issued by the Ministry of Education and by the Municipal Secretariat of Education of Patos de Minas along with an interview with managers and childhood educators belonging to Municipal Centers of Childhood Education, allowed us to conclude that the implementation of policies concerning childhood education (whether it has actually happened) has not been satisfactory when it comes to valuing this educational segment.

Keywords: Children. Childhood. Childhood education. Institutionalization. Public policies.

*Para as crianças dos CMEIs: todo meu afeto. Para
minha filha, Isadora: que este trabalho a inspire a
investigar o mundo e a se comprometer com ele.*

Agradecimentos

Agradeço a Deus que está sempre presente na minha vida.

A minha mãe pela orientação sempre cuidadosa. Aos meus demais familiares pela compreensão e apoio nesta etapa de crescimento pessoal e profissional; e principalmente a minha filha por me permitir ser mãe.

À professora Sarita Medina da Silva pelo incentivo inicial, pela confiança, parceria, orientação competente; e, sobretudo, por ter me aceitado como sua primeira orientanda. Aprendi muito com Sarita.

Aos professores, dr. Selmo Haroldo de Resende, dra. Myrtes Dias da Cunha, agradeço as significativas contribuições no exame de qualificação que descortinaram novos caminhos.

Aos professores dra. Silma Maria do Carmo Nunes, dra. Olenir Maria Mendes e dra. Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e pelas preciosas contribuições feitas.

Aos funcionários e colegas da Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas (SEMED), que me possibilitam sempre novos desafios.

Aos gestores e educadores infantis dos CMEIs pela concessão generosa de seu tempo e pela confiança em me fornecer as valiosas informações que compuseram seus depoimentos, matéria imprescindível à realização deste trabalho.

Aos funcionários da UFU, pela atenção que me dedicaram ao longo de todo o curso de mestrado

A Elzimar, pelas “portas sempre abertas” e pelo carinho.

Ao Deive, pela amizade imprescindível, nas horas de desânimo.

Ao Alex, pelo companheirismo, carinho e incentivo constante.

A Pollyanna, pelo apoio incondicional.

E a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento e a finalização deste trabalho.

*Brincar com a criança não é perder/ tempo, é ganhá-lo:
se é triste ver/ meninos sem escola, mais triste/ ainda é
vê-los sentados, enfileirados,/ em salas sem ar, com
exercícios/ estéreis, sem valor para a formação/ do
homem.*

— CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Lista de siglas e abreviaturas

CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança
CEC – Centro de Estudos Continuados
CEI – Centro Educacional Infantil
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CIAMES – Centro Integrado de Atenção ao Menor
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
COEDI – Coordenação da Educação Infantil
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar
CSU – Centros Sociais Urbanos
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEA – Departamento de Economia e Administração
DRU – Desvinculação das receitas da União
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA – Fórum Consultivo Internacional
EUA – Estados Unidos da América
FEBEM – Política do Bem Estar do Menor
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA – Lei Brasileira de Assistência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
NEBAS – Necessidades básicas de aprendizagem
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação

PRELAC – Projeto Regional de Educação e para a América Latina e o Caribe
PROINFANCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede
Escolar Pública de Educação Infantil
PRONAICA – Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
RNCEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação, Cultura Esporte e Lazer
SMSAS – Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social
SETASCAD – Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do
Adolescente.
UNDIME – União Nacional das Dirigentes de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

<i>Introdução</i>	12
<i>Capítulo 1</i>	
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
1.1 Infância e educação infantil	25
1.2 Trajetória da educação infantil no Brasil	34
1.3 Educação infantil nos eventos dos organismos internacionais	39
<i>Capítulo 2</i>	
TENDÊNCIAS E DIRETRIZES LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
2.1 Educação infantil nas políticas públicas	47
2.1.1 Educação infantil na política educacional	51
2.2 Educação infantil nas reformas da educação	54
2.3 Educação infantil e a Constituição Federal de 1988	57
2.3.1 Estatuto da Criança e do Adolescente	62
2.3.2 Educação infantil na LDBEN	65
2.3.3 Integração da educação infantil ao sistema de ensino	68
<i>Capítulo 3</i>	
GESTÃO INSTITUCIONAL E POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PLANOS E PROGRAMAS: DIRETRIZES NACIONAIS E PROGRAMAS MUNICIPAIS	72
3.1 Primeiras iniciativas educacionais	73
3.2 Educação infantil em Patos de Minas	75
3.3 Educação infantil nas creches municipais	81
3.4 Materialidade das políticas de educação infantil nos documentos do MEC	86
3.4.1 Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL–MEC/SEB, 2006)	87
3.4.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	90
3.4.3 Orientações sobre convênios para oferta de educação infantil	92
3.4.4 Parâmetros de qualidade para educação infantil	93
3.4.5 Parâmetros de infraestrutura para instituições de educação infantil	96
3.4.6 Diretrizes curriculares para a educação infantil	97
3.5 Gestão institucional da política para educação infantil em planos e programas do municipais	100
3.6 Educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos	117

<i>Capítulo 4</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS:	
	PERCEPÇÃO E AÇÕES DE GESTORES E EDUCADORES 120
4.1	Integração ao sistema de ensino municipal 125
4.2	Organização e atendimento da educação infantil no município 132
4.3	Trabalho e valorização profissional 144
	<i>Considerações finais</i> 151
	<i>Referências</i> 155
	<i>Anexos</i> 165

Introdução

Este trabalho pretendeu analisar como o município de Patos de Minas (MG) organizou o atendimento na área da educação infantil no período de 1996 a 2010, buscando averiguar como as políticas públicas se configuram nas instituições que atendem crianças de 0 a 5/6¹ anos. Investigam-se as mudanças introduzidas pelas diretrizes oficiais e como interferem no trabalho de instituições de educação infantil nessa cidade. Numa visão histórica que remonta o conceito de criança, de infância e sua institucionalização, a educação infantil é situada no contexto mundial e nacional; neste ultimo, ela traz à tona os aspectos históricos e políticos desde a colônia até a promulgação da Constituição Federal de 1988: marco das conquistas sociais. O cenário dos anos de 1990, a reforma do Estado brasileiro, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os desdobramentos daí advindos culminaram na materialização das políticas para a educação infantil.

No âmbito municipal, analisam-se as políticas públicas para a educação infantil no nível macro e sua ação no nível micro, buscando a compreensão de seus aspectos políticos institucionais e pedagógicos. Considera-se que as práticas pedagógicas

¹ Faixa etária que segundo o Art. 208, IV – Constituição Federal/1988 modificada pela Emenda Constitucional 53/2006 – regulamenta o oferecimento da: “EI em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Em decorrência da Lei Federal 11.274/2006 que institui a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos seis anos, a faixa etária foi reduzida.

desenvolvidas nos centros de educação infantil² podem expressar contradições e descontinuidades quanto às diretrizes para a educação infantil. Se assim o for, então configuram um universo representativo das tensões que permeiam o movimento das políticas de atendimento à criança.

A escolha desse assunto se deve às aproximações que mantenho com a educação infantil em minha trajetória pessoal e profissional. Aqui exponho os percursos que venho fazendo e a sua relação com a história que tem sido construída no que diz respeito à infância nas creches e pré-escolas de Patos de Minas. Minha trajetória profissional iniciou-se em 1979, quando, em vias de concluir o curso de Magistério, comecei a atuar como auxiliar de ensino em uma escola de educação infantil da rede particular. A escola atendia crianças de 2 anos a 6 anos de idade vindas de famílias de classe média alta, filhos de médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais. No ano seguinte ingressei no curso de Pedagogia e, após um ano, assumi uma turma de crianças de 5 anos (jardim II). Foram oito anos de trabalho, de aprendizado pontilhado pelo cotidiano do universo infantil, onde ocorrem incidentes, pequenos acidentes e correrias, assim como brincadeiras, movimento e muita alegria ao lado das crianças que passaram pela escola. Em 1990, por meio de um concurso público, ingressei na rede estadual de Minas Gerais como professora. Assumi uma turma pré-escolar, na época crianças de 6 anos. A concepção educacional para essa faixa etária fundamentava-se na compensação de carências e na antecipação da escolarização como forma de evitar o fracasso no ensino fundamental.

No ano de 1995, ingressei como supervisora na rede municipal; na Secretaria Municipal de Educação, assumi a coordenação pedagógica das creches municipais. As creches estavam vinculadas à secretaria de Assistência Social; e de Educação era parceira na prestação do serviço pedagógico como forma de melhorar o atendimento oferecido. A secretaria de Assistência Social ditava diretrizes. Crianças e suas famílias eram assistidas. Kuhlmann Júnior (1998, p. 204) afirma que

A vinculação administrativa aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como exclusivo aos pobres que, por serem pobres não teriam condições de educar adequadamente seus filhos.

² CEI: Centro de Educação Infantil — atual CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil — lei municipal 6.375/2010.

Desse modo, a inclusão da creche com a pré-escola no sistema educacional pela Constituição Federal de 1988 e da LDBEN significou um avanço. Como espaço educacional, a creche pode ser considerada como realidade nova. O reordenamento legal do final dos anos de 1980, bem como as discussões em torno da LDBEN, colocou em evidência a temática relacionada à educação infantil.

Como supervisora pedagógica, meu trabalho consistia em organizar rotinas pedagógicas, encontros de formação e visitas técnicas, implantando o acompanhamento pedagógico e a formação continuada dos profissionais³ da creche. No exercício do meu trabalho, constatei o distanciamento entre a realidade e a legislação, que segundo Campos (2005, p. 27) não é prática nova; antes, é marca de nossa tradição cultural e política. Essas vivências profissionais suscitaram inquietações sobre a questão do direito das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas, as condições e a qualidade desse atendimento, acima de tudo se considerarmos que as prefeituras são as responsáveis pelo oferecimento da educação infantil.

Esse contexto trouxe à tona uma maior aproximação com os fatos: de um lado a responsabilização e o aparato legal; de outro, a realidade das crianças, suas famílias, as instituições e as condições de atendimento. Mesmo ante essa expectativa com relação à promulgação da LDBEN, em 1996, a situação da educação infantil não teve muitas alterações. Acredito que em termos de política educacional a educação infantil ainda hoje não teve a atenção que lhe é devida.

Nessas vivências conheci diferentes bases teóricas, assim como diferentes concepções de criança, de infância e de educação infantil que, de uma maneira ou de outra, marcaram a minha trajetória. Essas questões — aliadas às práticas vivenciadas em um órgão público, responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 5/6 anos — motivaram este estudo, juntamente com o desejo de crescer profissionalmente, fazendo mestrado em uma área que acredito ter significado para mim e para a educação. Vivi situações que me fizeram refletir sobre os direitos das crianças, dos profissionais que atuavam e ainda atuam nas creches; sobre o atendimento oferecido e sobre as políticas de atendimento em nível municipal. Procurando respostas para questões que tratam da gestão e das diretrizes oficiais para educação infantil, e ainda acreditando que seja possível estabelecer relações entre a macropolítica e a micropolítica no setor social,

³ Nessa época, monitores de creche aprovados em concurso público com habilitação mínima em magistério. Denominação essa modificada para educador infantil pela lei municipal 311/2008.

procuro fazer uma análise específica de cunho educacional na configuração da política de educação infantil, o que implica acompanhamento das políticas educacionais.

O fato de integrar a equipe da secretaria de Educação como técnica responsável pela coordenação da educação infantil significou minha participação, de forma às vezes direta, às vezes indireta, na elaboração de documentos e reflexões que acompanharam a definição e desenvolvimento dessa investigação. Desse modo, a pesquisa representa um exercício de autocrítica, por exigir uma postura de observação e análise reflexiva de minhas ações. Por meio de minha atuação como supervisora responsável, que envolve o acompanhamento e assessoramento do trabalho político-pedagógico e social da realidade estudada, percebo que a creche ainda está passando por um período de transição, embora tenham decorrido quase 15 anos da aprovação da LDBEN (1996). Coordenei atividades desenvolvidas no plano de elaboração de documentos, normatização para a educação infantil no município; participei ainda como membro integrante desse processo — ou seja, o trabalho desenvolvido pelos profissionais nos CMEIs.

Observamos que a creche concebida historicamente como assistência à família trabalhadora e ligada aos órgãos públicos da assistência social, mesmo incorporada pela educação, não teve mudanças significativas em sua estrutura. Esse fato tem gerado angústias e tristezas ao depararmos com a qualidade das condições de atendimento e as proposições oficiais. A possibilidade de atuar diretamente, ou seja, transformar essa realidade, também contribuiu para o aprofundamento das questões ligadas à política para a educação infantil em Patos de Minas. Soma-se a isso o fato de nas últimas décadas, no setor público, o tema da infância e seus direitos virem à tona com maior intensidade, exigindo discussões sobre o direito ao atendimento, o direito de ser criança, a responsabilização quanto à educação, segurança e proteção da criança. Essas discussões apresentam-se complexas e demandam estudos e pesquisas de naturezas diversas.

Ao observarmos a Constituição Federal de 1988, vemos a definição da educação infantil direito da criança; o art. 208 – IV estabelece que:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada; [...]; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [...].

Foi um marco fundamental como política pública para as crianças. O acesso à creche e à pré-escola passou a ser direito; ao poder público coube a responsabilidade pela oferta de atendimento à criança de 0 a 5/6 anos. A criança passa a ser vista como sujeito de direitos. Na década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (lei 8.069) referenda as conquistas das crianças e dos adolescentes expressas na Constituição Federal de 1988. A educação infantil é colocada como primeira etapa da educação básica: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996b, art. 29). Assim, a LDBEN dota a educação infantil de uma dimensão maior atribuindo-lhe o papel de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito. Direito da criança, a educação em seus primeiros anos de vida passa a ser um dever do Estado e uma opção da família. A inclusão das creches no sistema de ensino implicou mudanças que significaram a passagem da “[...] clandestinidade para um nicho específico, formalizado” (ROSEMBERG, 2002, p. 73).

Entendemos que a infância é uma categoria social e, como tal, um processo da história humana. Estudiosos de diferentes áreas buscam evidenciar como as formas de organização social e das relações de trabalho determinaram e determinam a inserção da criança na sociedade, influenciando a concepção de infância em diferentes momentos históricos. “Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 31). Podemos considerar que ser criança, biologicamente, é estar em um tempo de desenvolvimento orgânico. Do ponto de vista cronológico, a infância é o período de crescimento e desenvolvimento da pessoa e se estende até os 12 anos de idade. E visto que a criança está diretamente ligada à infância, o limite desta — etário ou não — é determinado por uma ideia do que é ser criança construída socialmente. Isso suscita questionamentos: até quando o ser humano é criança? Quando ele deixa de ser criança? O ECA (BRASIL, 1990, art. 1º) define como criança toda pessoa até 12 anos de idade incompletos e como adolescentes aquela pessoa entre 12 e 18 anos. E, segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, criança é todo o ser humano menor de 18 anos. Portanto, a infância está relacionada às questões de classe, gênero e etnia, refletindo ao longo de sua trajetória diferentes hierarquias de poder político, econômico, social e cultural.

No recorte temporal 1996–2010, elegemos a LDBEN como cerne da questão pelo fato de que a referida lei trouxe mudanças estruturais para essa etapa da educação. Antes de sua aprovação, a educação infantil inseria-se na categoria dos cursos livres, não se sujeitando a nenhum parâmetro oficial de fiscalização ou de orientação; consideramos que ela ganhou visibilidade política e passou a ocupar espaço na agenda oficial. Ainda que o período em estudo tenha sido marcado por políticas de orientação neoliberal, caracterizado pelo afastamento do Estado como provedor de bem e serviços e pelas reformas educacionais — fatores esses que têm dificultado tornar fato o preceito constitucional da “criança como sujeito de direitos” —, consideramos que a educação infantil teve avanços em sua constituição e estrutura. Definida como “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (BRASIL, 1996b, art. 30). Abrange a faixa etária de 0 a 5/6 anos, definindo-se creche e pré-escola pela faixa etária.

Partindo desse conceito, o presente trabalho prioriza a creche como instituição municipal que atende crianças de 0 a 5/6 anos em período integral. É importante dizer que, para delimitar a faixa etária de atendimento da educação infantil, adotaremos o período 0 a 5/6 anos em decorrência das modificações trazidas pelas legislações e mantermo-nos condizentes com a literatura sobre o tema da criança e seu atendimento. Em consonância com o assunto deste estudo — gestão e implementação das diretrizes oficiais para a educação infantil no contexto municipal —, optamos por uma concepção que aborda a educação como política pública de corte social e de responsabilidade do estado, que deve criar e manter instituições educacionais para atender às crianças. Segundo Hofling (2001, p. 38), “[...] o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesse, os arranjos feitos na esfera de poder que perpassam as instituições do Estado como um todo”.

Nessa lógica, a sociedade será entendida como palco de conflitos gerados pelas questões políticas, econômicas, sociais e culturais, sendo o Estado gestor desse processo. Nesse caso, o Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui o “poder extroverso”, ou seja, poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros com extravasamento dos seus próprios limites (BRASIL, 1995, p. 51). Em consonância com Azevedo (2004, p. 60), a educação apresenta-se como prática social vinculada a um projeto de sociedade que se constrói na conjuntura de determinado momento histórico.

Para que os objetivos apresentados possam ser alcançados, o estudo foi norteado pelas questões a seguir.

- Como o município de Patos de Minas implementa as diretrizes de política pública de educação infantil?
- Como as políticas públicas se configuram nas instituições de Patos de Minas que atendem crianças de 0 a 5/6 anos?
- Que mudanças os gestores e educadores infantis percebem como resultado das diretrizes federais de política pública de educação infantil na rede de ensino municipal de Patos de Minas?
- Essas mudanças interferem no trabalho de instituições de educação infantil da rede municipal de Patos de Minas?

Assim, a pesquisa se norteou pelo pressuposto que diz respeito a um descompasso entre as proposições oficiais e o atendimento na/pela educação infantil. Há uma contradição entre o discurso e a prática de ações concretas, o programado e o realizado.

Temos como premissa que as mediações e vínculos entre determinações legais e o âmbito da prática institucional e pedagógica estão expressos na percepção dos sujeitos institucionais e profissionais.⁴ Nosso ponto de partida é a problematização das políticas públicas da educação infantil no município em referência às determinações do nível federal, que configuram políticas públicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Coordenação Geral de educação infantil (COEDI). E ainda a proposição das disposições transitórias da LDBEN: “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996b, art. 89).

Para a consecução dos objetivos propostos, na realização da pesquisa foi adotado o paradigma qualitativo de metodologia de pesquisa, tendo como procedimento a análise documental, os estudos bibliográficos e as entrevistas, procedendo-se à revisão. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11)

⁴ Sujeitos institucionais são institucionais e profissionais ao mesmo tempo. O profissional realiza seu cargo — especialistas, gestores e educadores — e incorpora os objetivos/missão da instituição (SACRISTÁN, 2000).

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Com base no estudo de documentos oficiais, registros, entrevistas semi-estruturadas, interpretação dos relatos dos gestores e educadores, estabeleceu-se a base para compreender a implementação das diretrizes federais de 0 a 5/6 anos no que diz respeito à configuração da política de atendimento à educação infantil, suas formas de organização, suas especificidades e as novas formulações em torno desse segmento educacional.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49), afirmam que “[...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. E Lüdke e André (1986) sinalizam que a variedade de fontes de informação em uma pesquisa possibilita a representação de diversos pontos de vista. Tivemos, portanto, o cuidado de não apenas colher dados nem só induzir respostas prontas; nossa intenção foi criar uma via de mão dupla em que o entrevistado como sujeito do processo pudesse refletir sobre a realidade em questão, ou seja, sobre sua prática cotidiana, o que possibilitou relatos espontâneos e um espaço de diálogo aberto e interativo. Consideramos que nos estudos qualitativos aliados à perspectiva socio-histórica, a pesquisa é feita não em razão dos resultados, mas da compreensão dos comportamentos na perspectiva dos sujeitos da investigação, considerando o contexto histórico e seu processo de desenvolvimento.

O estudo contou com uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com 14 educadores infantis e cinco gestores⁵ que atuam nos centros de educação infantil da rede municipal. As entrevistas constaram de 17 perguntas sobre as condições de atendimento, organização, tipo de trabalho desenvolvido e relações interpessoais, com o objetivo de apreender como os sujeitos expressam suas percepções sobre a relação entre as proposições oficiais e o trabalho realizado nos CMEIs. As entrevistas foram realizadas de forma individual e coletiva.⁶

⁵ Educadores infantis são os profissionais que atuam nos CMEIs; o cargo foi criado em substituição ao de monitor de creche através da lei municipal 311, de 3 de julho de 2008. Gestores: diretores e/ou coordenadores dos CMEIs.

⁶ As entrevistas coletivas podem ser consideradas uma modalidade do grupo focal. Foram importantes porque um entrevistado foi dialogando com outro, dividindo opiniões, trazendo à tona fatores que dificilmente apareceriam nas entrevistas individuais.

A escolha das instituições levou em conta a localização, o espaço físico, os recursos humanos (qualificação, número), a clientela (crianças de 0 a 5/6 anos), a estrutura de funcionamento e o agrupamento das crianças. A coleta de dados aconteceu em cinco CMEIs. O critério de escolha foi aleatório, uma vez que os selecionados não têm característica e/ou especificidade que os diferencie dos demais. Foram escolhidos cinco do meio urbano em um universo de 12; seus respectivos educadores (14 educadores) de um universo de 47; cinco gestores de um universo de 11. Assim, foram entrevistados 14 educadores infantis e 5 diretores. Como procedimentos, recorremos a entrevistas, observações, relatórios de visitas aos CMEIs e notas de campo. Estas últimas se referem a visitas que fiz no exercício de minha função, que aproveitou a ocasião para um olhar diferenciado sobre as instituições. A coleta de dados se deu no período de maio a julho de 2010.

Com base nas questões de pesquisa, foram definidas as categorias centrais que nortearam a coleta, a sistematização e a análise dos dados. Entendemos por categoria um critério de organização que classifica elementos constitutivos de um conjunto (FRANCO, 2008). As categorias foram definidas pelas das questões de pesquisa que caracterizaram a abrangência do objeto de pesquisa e de objetivo, no sentido de dar uma estrutura lógica e coerente ao processo de organização da análise. E relacionaram-se ao âmbito institucional e ao nível de percepção dos gestores e dos educadores. São elas:

- integração ao sistema de ensino;
- a especificidade do trabalho: proposta pedagógica nos CMEIs;
- organização e atendimento da educação infantil no município;
- valorização profissional.

Dentro das categorias foi necessário definir subcategorias; a saber: a) regulamentação da educação infantil no município; b) conhecimento e importância dos documentos; c) atividades desenvolvidas na instituição onde o profissional atua; d) avaliação do atendimento; e) plano de cargos e salários. Esses procedimentos possibilitaram uma apreensão da realidade das instituições do município porque presume aspectos não só da prática pedagógica como também da ação institucional do poder público municipal. Possibilitaram também a análise da qualidade do atendimento das políticas para as crianças de 0 a 5/6 anos no município, bem como a concepção de educação infantil vigente entre os gestores e educadores infantis, sujeitos no sentido de

evidenciar a proposta de atendimento às crianças, a condição para sua viabilidade e sua articulação com as políticas educacionais. Com base nessas considerações o presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos.

No capítulo 1 — “Institucionalização da infância: apontamentos sobre a história da educação infantil” —, objetivamos fazer uma reflexão sobre a infância, sua constituição e a institucionalização da educação infantil no Brasil. Partindo de um retrospecto histórico, apresentamos a trajetória da educação infantil no cenário nacional, articulada aos eventos e organismos internacionais. Buscamos situá-la nos eventos dos organismos internacionais e sua influência no Brasil.

No capítulo 2 — “Tendências das diretrizes legais para a educação infantil” —, analisamos os principais documentos oficiais, situando a educação infantil no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Buscamos compreender o panorama macroeconômico da sociedade pela dinâmica da mundialização do capital. O objetivo é compreender as políticas públicas para a educação infantil inserida no contexto das reformas educacionais, no âmbito político, econômico e social desde a década de 1990. Nessa análise, integramos também as discussões sobre as conquistas legais proclamadas para as crianças e a educação infantil. Ainda nesse contexto, abordamos as diretrizes legais para integração das creches e pré-escolas ao sistema de ensino.

No capítulo 3 — “Gestão institucional e políticas para a educação infantil nos planos e programas do município de Patos de Minas: um contraponto com as diretrizes oficiais” —, buscamos analisar como as políticas públicas para a educação infantil têm sido implementadas em âmbito municipal. Fez-se necessário analisar a proposição destas políticas em seu contexto macro(nacional) para compreender as ações implementadas no nível micro, ou seja, como o município propõe à população de 0 a 5/6 anos o direito ao atendimento na educação infantil. Essa política tem sido materializada por meio de decretos, leis, resoluções e pareceres, dentre outros documentos que têm o papel de subsidiar e orientar a implementação das políticas para a educação infantil nos municípios, que desde a Constituição Federal de 1988 foram responsabilizados por esse atendimento. Portanto, será apresentado um breve histórico do município de, seguido da configuração da educação infantil em Patos de Minas. Apresenta ainda uma análise da gestão institucional das diretrizes para a educação infantil no município. Foram analisados os planos, programas e documentos referentes ao atendimento da criança de 0 a 5/6 anos no município. Pretendemos analisar e

verificar como acontece a gestão das diretrizes e as ações, e ainda como se configuram nas creches.

Pelo mapeamento dos processos de criação e expansão da educação infantil na rede municipal buscou-se apresentar o contexto histórico em que foi construído o atendimento à criança de 0 a 5/6 anos e retratar o desenvolvimento das instituições de educação infantil. É sabido que a proposição das políticas para a infância ocorre no âmbito federal e sua execução acontece no âmbito municipal. Dessa forma consideramos que esse estudo pode retratar a realidade dos municípios brasileiros quanto à implantação/implementação das políticas para a educação infantil. Embora explícito na Constituição Federal de 1988 e em legislações decorrentes, o direito à educação infantil não tem sido garantido a crianças e suas famílias em grande parte dos municípios do país.

No capítulo 4 — “Educação infantil na rede municipal de Patos de Minas: percepção dos gestores e educadores” —, apresentamos a análise dos dados do estudo empírico tendo em vista estabelecer relações de confrontos que façam surgir sínteses sobre a premissa inicial deste trabalho, qual seja, a presença de contradições e descontinuidades na implementação do arcabouço legal referente às políticas de atendimento de educação infantil para as crianças de 0 a 5/6 anos no Brasil, mais especificamente no município. Nesse sentido é propósito verificar que configurações assumem as diretrizes oficiais para a educação infantil ao se concretizarem nas ações institucionais implementadas na rede municipal; verificar as condições de viabilização de tais diretrizes pela análise das relações entre proposições, ações e percepções dos gestores e dos educadores envolvidos com esse segmento educacional.

I

Institucionalização da infância: apontamentos sobre a história da educação infantil

Neste capítulo, objetiva-se fazer uma reflexão sobre a infância, a constituição e a institucionalização da educação infantil⁷ no Brasil. A partir de uma breve retrospectiva histórica, apresentamos a trajetória da educação infantil em uma perspectiva que ultrapassa as fronteiras nacionais, pois existem fatos e situações que atingiram o mundo em sua estrutura econômica e social. E o atendimento à criança no Brasil, guardadas as especificidades locais no tocante ao contexto sociohistórico, é influenciado pelos movimentos dos organismos internacionais. Bazílio e Kramer (2003) ressaltam que, além de todos os problemas historicamente enfrentados no Brasil, quer sejam econômicos, políticos ou sociais, na atualidade os confrontos urbanos, o crime organizado e conflitos armados têm ganhado espaço na vida e na mídia, expondo esses modelos a crianças e jovens. Situação essa que torna ainda mais delicada a infância e seu atendimento.

Para refletir sobre o conceito de infância é necessária uma compreensão da dimensão histórica e institucional de cada época. Os estudos de Ariès (1981), dentre outros, constituem uma fonte para a compreensão do contexto do anonimato e do

⁷ “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996b, art. 29).

reconhecimento da infância. O autor afirma que, no período anterior ao século XVII, pouca ou quase nenhuma referência era feita a essa fase da vida. As mudanças ocorridas no setor econômico e social, na Europa entre os séculos XVI e XVIII contribuíram para o surgimento de instituições de educação infantil. Para Kramer (2001, p. 19), a construção da concepção de infância deve ser entendida como reflexo das mudanças nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho e até mesmo das formas com que as crianças são inseridas na sociedade. Para a autora a questão não se restringe somente ao estudo da criança pela criança, mas situa e entende a criança a partir de um contexto histórico. A história da criança está ligada à construção de diferentes ideias de infância, dessa forma, não se tem um conceito único, mas sim uma multiplicidade de concepções.

Na atualidade é possível constatar que a ideia de infância pode ser considerada uma experiência cultural coletiva, pois todos, independentemente de gênero, de classe social ou etnia, passamos pela experiência de ser criança. Nessa perspectiva, Kuhlmann Júnior (1998, p. 31) afirma:

Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres.

Concordamos com o autor, pois entendemos que todo ser humano passa pela infância, o que realmente diferencia a criança e sua infância é a condição social que ela ocupa. Além do que é preciso ter claro que a compreensão de infância, criança e seu desenvolvimento têm passado por inúmeras transformações em decorrência dos interesses e modelo político e econômico vigentes. Nessa direção Kramer afirma que;

A ideia de infância não existiu sempre, como se pode concluir, nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2001, p. 19).

A situação de abandono e vulnerabilidade a que foram expostas as crianças após a Segunda Guerra Mundial provocou a necessidade de se estabelecer direitos e proteção

para a população infantil. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, tutelada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), seguida pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, marcaram ações dos organismos internacionais com a finalidade de protegê-las. Dentre essas organizações destacamos: a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC); o Banco Mundial (BM) e o próprio UNICEF. Esses organismos multinacionais determinaram e ainda determinam ações para o atendimento à educação infantil em diversos países, dentre eles o Brasil. Neste trabalho, focalizamos a atuação do BM, UNICEF e UNESCO, opção esta decorrente da forte presença desses organismos na formulação das políticas educacionais, mais especificamente na educação infantil, a partir da década de 1990.

1.1 Infância e educação infantil

O conhecimento da dinâmica histórica e cultural do conceito de infância é imprescindível para o seu entendimento e compreensão, sobretudo quando pretendemos estabelecer relações com a infância contemporânea para abordarmos questões referentes à política de atendimento para esse segmento. Não temos a pretensão de esgotarmos o assunto, nosso intento é, conforme dito anteriormente, apresentarmos o contexto histórico no qual as crianças começaram a ter visibilidade social.

Kohan (2009) traz à tona a definição etimológica da palavra infância que expressa a incapacidade atribuída à criança quanto a possibilidade de atuar por si própria, de manifestar seus desejos e preferências. Uma definição que pode nos levar a reflexões e questionamentos sobre a maneira de como ela é vista e que espaços ela ocupa nos campos da política pública. Nos diferentes períodos da história da humanidade a concepção de infância foi e ainda tem sido discutida apresentando-se impregnada de história, representações e valores da época vigente.

Na Grécia antiga, século V a. C., a educação já na infância era fundamental: formar o homem como homem e como cidadão (Paidéia), sendo a criança preparada para a cidadania antes de ser inserida na sociedade. A educação e as crianças ocuparam papel de destaque no pensamento de filósofos como Platão, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. Mas foi a partir do Iluminismo que a infância e a educação se tornaram objeto de estudo.

Ariès (1981) afirma que a infância como categoria social foi construída entre os séculos XII e XVI. Para o autor, até o início desse período ela era ignorada como estágio específico do desenvolvimento humano. Como as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, não havia registros da existência de crianças, pois no referido contexto não existia a especificidade da criança e sua infância. Os registros sobre as crianças anteriores a essa época foram encontrados na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, que as mostravam em representações religiosas.

Ainda de acordo com Ariès, no período anterior ao século XVII a mortalidade infantil era alta, as condições de saúde e higiene eram precárias, assim como o atendimento oferecido à criança. Muitas crianças morriam antes de completar sete anos. Como não recebiam atenção e cuidados básicos, sua expectativa de vida era baixa; e quando morriam eram rapidamente esquecidas e substituídas por outras crianças através de sucessivos nascimentos. As famílias entendiam que a morte de uma criança não era motivo de falta e que a mesma poderia ser substituída por outra. Para Ariès (1981), a descoberta da infância, ou seja, a percepção das crianças como detentoras de modos singulares de ver e sentir o mundo, ocorreu no final do século XVII. O autor afirma que “[...] o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde sim à consciência da particularidade infantil, o que distingue a criança do adulto mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 156). Até então, não existia essa consciência, pois assim que as crianças mostravam condições de sobrevivência, superando o período de mortalidade, passavam a conviver com os adultos desempenhando um papel previamente atribuído.

Felipe (2001) destaca que os avanços em determinadas áreas, como por exemplo, a medicina e a biologia, assim como os estudos das ciências sociais (Sociologia, Psicologia e Filosofia), produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança. O desenvolvimento humano acontece historicamente em função do entrelaçamento de elementos biológicos, sociais e culturais, diferentemente de outros seres. A psicologia do desenvolvimento e a pedagogia da infância têm contribuído também para o entendimento das etapas do desenvolvimento em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, morais e sociais, através de autores considerados hoje referências básicas, como Piaget, Vygotsky e Wallon.

A infância deve ser entendida como produto de um processo histórico-cultural e não como um fenômeno puramente psicológico e biológico que envolve a

passagem para a adolescência e para a vida adulta. Nesse viés, destacamos a sociologia da infância, que busca compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância. Sob essa perspectiva as crianças são vistas como atores sociais e sujeitos dos seus processos de socialização, produtoras da diferença e da pluralidade. Sarmiento (2009, p. 22–3) afirma que:

[...] existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade. O reconhecimento do estatuto diferencial e desigual das pessoas de idade mais nova não foi sempre assente, sendo a infância considerada como um fruto da Modernidade, especialmente depois dos estudos de Ariès (1973), que estabeleceu a gênese do “sentimento de infância” no processo simbólico de constituição do sujeito moderno. As variações históricas da noção de infância estão também associadas às balizas etárias que definem a categoria geracional e que são variáveis no espaço-tempo.

Desde o nascimento a criança está inserida em um grupo social, a família; e já encontra uma realidade em construção permeada pela cultura e demais produções humanas que se transformam cotidianamente. Desse modo, criar um filho não significa apenas cuidar e proteger, mas também proporcionar e possibilitar a inserção e o acesso dele à cultura e ao conhecimento sistematizado desde cedo. Arendt (2001, p. 21) pontua que

[...] com a concepção e o nascimento, os pais não deram somente a vida a seus filhos, eles, ao mesmo tempo, introduziram-nos em um mundo. Educando-os, eles assumem a responsabilidade da vida e do desenvolvimento da criança, mas também da continuidade do mundo.

A fragilidade do ser humano ante as demais espécies é notória desde o seu nascimento, fato esse comprovado pela dependência dos cuidados de outros, que podem ou não ser pais biológicos. As situações desencadeadas por essa relação de dependência criam interações que perpassam os cuidados físicos e que possibilitam o desenvolvimento dessa criança. Assim, quando nasce uma criança, tem-se uma promessa de ser humano.

No tocante à descoberta da infância, Rousseau (1712–78) foi um pioneiro ao propor para crianças ações educativas específicas através de sua obra *O Emílio*. No século XVIII, na França, a relação entre adultos e crianças era conturbada e marcada por altos índices de mortalidade, índices esses considerados como algo habitual. Como dito anteriormente, a criança era vista como um “adulto em miniatura”. A infância não

merecia destaque e nem respeito enquanto fase de desenvolvimento, independente da classe social a que a criança pertencesse. Nesse contexto, Rousseau ofereceu importantes contribuições sobre o mundo da criança e seu processo de socialização. Preconizou o respeito para com essa fase da vida. Sua obra *O Emílio*, sinaliza que a ação educativa aplicável à criança deve acontecer em conformidade com sua natureza e que “[...] cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição conveniente, a espécie de maturidade que lhe é própria”. A preocupação em orientar as crianças pelas leis naturais fundamentava-se na necessidade de formar o homem de amanhã. Acreditava-se também que o processo formativo do homem deveria ser iniciado na primeira infância e estendido até a idade adulta, culminando em seu ingresso na vida em sociedade. A criança era apresentada como ser em desenvolvimento.

A ideia da infância como depositária das esperanças da sociedade futura, expressa por Rousseau (2004), ainda se faz presente na sociedade atual evidenciada em uma concepção de educação que visa a preparação para o amanhã. Ainda entre as ideias do autor, insere-se o cuidado do adulto em relação à criança e a suas necessidades. Em uma época que os direitos e o bem-estar da criança sequer eram mencionados, Rousseau manifestava preocupação com os seus cuidados e bem-estar, ressaltando dentre outros a preocupação com a amamentação.

Feliz da criança se não a apertaram ao ponto de impedi-la de respirar, e se tiveram a precaução de deitá-la de lado, para que as águas que deve devolver pela boca possam cair por si mesmas! Pois ela não teria a liberdade de voltar a cabeça para o lado a fim de facilitar seu escoamento. (ROUSSEAU, 2004, p. 17).

Percebe-se a preocupação de Rousseau com a segurança e a sobrevivência das crianças em uma época em que eram envoltas em faixas, cintos e bandagens, impedindo-as de movimentar-se, obrigando-as ficar, se não imóvel, em uma mesma posição durante horas. Para esse pensador, ao nascer o homem não possui noções do bem ou do mal; a educação natural é que deverá guiá-lo para o bem. O conceito de educação natural tem o foco na primeira infância, entendida como equilíbrio resultante da tensão entre as necessidades reais da criança e os cuidados a serem dispensados pelo adulto. Ressalta ainda a importância dos cuidados do adulto para com a criança, porém alerta para que essa relação não influencie nem a criança nem a sua educação. Esse conceito está relacionado à capacidade cognitiva, entendida como disposição natural para aprender desde o nascimento. Postula ainda que:

através da educação natural, dotada de alto teor normativo, poder-se-ia evitar a corrupção com o mundo adulto; tratar a criança como criança não significa ser espontaneísta, deixando-a fazer o que bem entender ou impor a vontade do adulto, ao contrário, propõe que se ensine a criança a viver deixando-a viver, deixando-a ser criança. A formação do homem no homem deve iniciar com a consideração da criança em seu próprio mundo. Esse pensador avançou na visão da criança como “adulto em miniatura” ao considerar as especificidades do estágio de desenvolvimento, rompendo com a concepção controladora e disciplinadora sobre ela, e apresentou uma nova concepção, a do “crescimento natural”.

Sua idéia de natureza possibilitou-lhe elaborar uma pedagogia, com o propósito de redefinir a significação da existência a partir da reflexão em torno do desenvolvimento da razão na criança, não mais em função de um ideal pré-determinado, como o fez o pensador clássico anterior, mas a partir da própria condição infantil. (SILVA, 1997, p. 85).

Pressupõe-se que assim a pedagogia tomou como tarefa a função de educar e transformar crianças em futuros cidadãos. Em sua época, Rousseau já sinalizava a importância de compreender a criança em seu próprio mundo e o respeito pela fase biológica em que se encontra, bem como pelas manifestações próprias de sua idade. O filósofo ofereceu valiosas contribuições sobre o mundo da criança e seu processo de socialização. Dalbosco (2007, p. 320) pontua que, “[...] se Rousseau não formula sistematicamente uma teoria da infância, oferece, ao menos, contribuições detalhadas sobre problemas relacionados ao mundo da criança e seu processo de socialização.” Mesmo sem poder contar com os conhecimentos científicos desenvolvidos a respeito do mundo infantil, Rousseau antecipa de forma intuitiva e romanceada muitos dos princípios da psicologia e sociologia infantis.

Na Idade Moderna, a o Iluminismo, a Revolução Industrial e a constituição dos estados laicos transformaram a organização da sociedade, a concepção de infância e a estruturação da família. Surgiram novas categorias sociais; os aristocratas liberais e o proletariado se estabeleceram. E ainda, reportando-nos a Ariès (1981), constatamos que no século XVIII iniciou-se um processo de distanciamento entre família e sociedade. Anterior à essa época, as relações familiares e/ou íntimas e a vida pública eram bastante próximas, sendo difícil separá-las. No contexto do ambiente familiar, os cômodos eram comuns, as pessoas transitavam livremente. A família moderna tal como se conhece

hoje foi definida a partir de sua oposição à sociedade e da instituição do grupo de pais e filhos. O que não significa negar a existência da família anterior a essa fase, quando se não se observava a família no espaço público; não se tinha a visão da família como algo privado, reservado à intimidade. A ideia de família como algo privado, à parte da vida social, origina-se na classe burguesa e traz as noções modernas de individualismo, prenúncio das ideias do liberalismo. A esse respeito, Ariès (1981, p. 271) observa que a vida profissional e familiar anulou as relações sociais em prol do individualismo e a família assumiu uma característica diferente.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna, durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais.

A educação que anteriormente ficava sob responsabilidade da família ou do grupo social a que pertencia a criança, que até então ficava junto dos adultos para adquirir conhecimentos para sua sobrevivência e assimilar as tradições até se tornar adulta, começa a sofrer modificações. Na sociedade burguesa, a criança passou a ser objeto de cuidados, precisava ser escolarizada e preparada para uma atuação futura. As primeiras propostas de educação e moralização infantil foram implantadas e a educação foi delegada a instituições que ofereciam o ensino conforme a classe social. Embora o infanticídio já fosse uma prática ultrapassada, os castigos corporais começaram a ser utilizados tanto pela escola quanto pela família como forma de disciplinar a criança.

Nesse novo contexto familiar, os pais começam a se preocupar com os filhos e seu futuro. A criança ganha importância saindo da situação de anonimato que até então lhe era reservada. Essa situação propicia o surgimento de instituições para o atendimento de crianças, “[...] os pais passaram a proporcionar a todos os filhos [...] uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola” (ARIÈS, 1981, p. 277).

Essas mudanças ocorreram desde a Idade Média e se fizeram mais visíveis inicialmente no contexto europeu. Podemos dizer que alteraram significativamente a organização social e provocaram a reconfiguração do conceito de infância. Surgem as instituições escolares com caráter pedagógico que inicialmente eram direcionadas para os meninos; as meninas são incluídas no processo somente a partir do século XVIII. Na

prática, essas instituições tinham como objetivo prepará-los por meio da disciplina e do repasse de conhecimentos para a atuação futura.

A educação fora da família (pública) está relacionada com o processo de institucionalização da infância aliada ao afastamento da família da esfera pública, esteve relacionada ao novo paradigma de sociedade e de família, cujo propósito nesse dado momento era a proteção da criança, a preservação de sua inocência, a eliminação das más inclinações e o preparo para uma vida futura. Podemos considerar que esses fatos foram significativos para a valorização da criança, muito embora a institucionalização significasse também o afastamento da vida pública e do contato com o grupo. Para Charlot (1979, p. 111–2),

[...] foi apenas nos séculos XV e XVI que começou o grande fechamento das crianças em escolas e colégios organizados pelos adultos, e que começou, por razões de ordem pública justificadas *a posteriori*, pelos argumentos morais e pedagógicos, a expulsar as crianças da vida social adulta e não é certamente um acaso que o sentimento da infância se desenvolva precisamente no século XVII. As sociedades ocidentais afastam as crianças das atividades adultas no século XV e XVI, e no século XVII elaboram uma teoria filosófica da especificidade infantil.

As primeiras creches surgem na França (1844), com o intuito de acolher as crianças abandonadas e os filhos das mulheres que trabalhavam na indústria. Kramer (2001) destaca que, no início da estruturação do capitalismo, as instituições para o atendimento às crianças menores de seis anos foram marcadas pelo caráter de guarda e utilizadas como meio de garantir a liberação do trabalho feminino na indústria. Nessa linha de pensamento, Didonet (2001) pontua que o fator que impulsionou o surgimento das instituições de atendimento às crianças foi o trinômio mulher, trabalho, criança. A entrada da mulher no mercado de trabalho alterou a forma da família cuidar e educar os filhos; alterou profundamente as relações familiares. Para Antunes (2002), o contexto social da época marcado por avanços científicos no campo da microbiologia e propostas higienistas contribuiu para a expansão das creches. No ano de 1771 foi criada por Oberlim, na Alemanha, a Escola de Tricotar para crianças a partir dos 6 anos, que tinha por objetivo a aprendizagem do ofício, das letras e noções de moral e religião. Robert Owen cria na Escócia, em 1816, uma escola para a formação de crianças de 18 a 25 anos de idade.

A expansão do atendimento para crianças entre 4 e 6 anos deu-se pela ação de Froebel (1782–1852), considerado o fundador dos jardins de infância (*kindergarten*) na

Alemanha, em 1870. Esse atendimento não contemplou as crianças menores, pois, segundo o próprio Froebel, os jardins de infância não foram pensados para os bebês. Para estes Froebel sugeriu brincadeiras, cantigas e orientações de cuidados das mães. O autor baseava-se na concepção de que o desenvolvimento da criança era inato e esta era vista como um ser incompleto. Kramer (2001, p. 25) ressalta que os programas de educação compensatória podem ter se originado no pensamento de Froebel e de seu contemporâneo Pestalozzi, com o início dos jardins de infância nas favelas de Berlim. Como se deu em uma realidade adversa para os padrões da época, esse atendimento foi visto como meio de superar a miséria e como forma de combater os altos índices de mortalidade infantil.

O processo de institucionalização da educação da criança foi se constituindo e se consolidando ao longo do século XX. As instituições e suas organizações receberam nomenclaturas diversas, como creches, jardim de infância, pré-escola, educação pré-escolar e educação infantil.

Quanto à questão das creches, Haddad (1993), afirma que foi durante o século XIX e início do século XX que se originaram as instituições de atendimento às crianças pequenas, filhos de mães trabalhadoras. Afirma ainda que o surgimento e o estabelecimento das creches acompanharam a estruturação do capitalismo. Nesse período, o atendimento se deu pela iniciativa privada e tinha caráter filantrópico, onde os “[...] critérios eram considerados apropriados ao cuidado da criança, evitando os perigos que levassem à vagabundagem e à morte” (HADDAD, 1993, p. 25).

Kramer (2001, p. 26–7) pontua que a educação pré-escolar começou a ganhar espaço tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a crise de 1930. Nesse cenário, esse atendimento surgiu com o objetivo de manter o emprego de professores, enfermeiros e outros profissionais, além de oferecer cuidados básicos para as crianças carentes, com idade entre 2 e 5 anos, devido ao seu contexto socioeconômico conturbado.

No período após a Segunda Guerra Mundial (1945), o atendimento pré-escolar ganhou um novo impulso, pelo aumento do número de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho ante o agravamento da crise pós-guerra. Podemos considerar que o aumento desse atendimento também foi alavancado pelo crescente interesse de estudiosos de diversas áreas do conhecimento pelo desenvolvimento físico, social e emocional da criança. O conhecimento e a redescoberta dos trabalhos de teóricos como Montessori, Piaget e Vigotsky trouxeram à tona a preocupação com os métodos de

ensino e a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento infantil, bem como as condições necessárias para que isso ocorra da melhor forma possível tanto para as crianças quanto para os educadores.

Os conceitos de creche, pré-escola e educação infantil há muito se entrecruzam na teoria e na prática das ações voltadas para as crianças. Na maioria das vezes são empregados de maneira imprecisa e confusa, o que ocasiona problemas estatísticos quanto aos dados oficiais, sobreposição de ações, dentre outros. Segundo Kuhlmann Júnior (1998, p. 73),

[...] o jardim-de-infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais — ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d' asile* francesas — seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam — não para a emancipação, mas para a subordinação.

Educação infantil foi um conceito proposto por pesquisadores brasileiros, como Campos e Rosemberg (2005), para unificar os termos utilizados para designar o atendimento à criança no Brasil, dada a diversidade de nomenclaturas existentes: escolas maternais, jardim de infância, centro de recreação, pré-escola. Essa sobreposição de terminologias gerou e ainda gera problemas quanto à clareza e exatidão de dados estatísticos, bem como quanto à responsabilização pelo atendimento.

O termo educação infantil na atualidade significa “[...] aquela que se processa em instituições integrando sistemas de ensino, fazendo parte da organização nacional da educação. Constitui a primeira etapa não obrigatória da educação básica” (VIEIRA, 2002, p. 87). Conforme a LDBEN 9.394/1996 — art. 29 — “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. E ainda podemos definir a educação infantil como conjunto de políticas públicas de educação para a população de 0 a 5 anos e 9 meses em espaço institucionais, coletivos, públicos ou privados (BRASIL, 2010). A LDBEN em seu art. 30 distingue o atendimento pela faixa etária: a educação “[...] será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade”.⁸

⁸ Inciso II – modificação vetada na LDB 9394/1996. Modificação proposta pela Lei 11.274/2006.

Para Campos (2001) o atual interesse pela infância é resultante destas dimensões: a supremacia dos estudos psicológicos sobre a infância; a existência de diferentes campos do conhecimento; a institucionalização da infância como “tempo de direitos” e o aumento da pobreza e exclusão sociais extensivas a diferentes classes e regiões do planeta, o que atinge diretamente as crianças pelas suas condições de vulnerabilidade.

1.2 Trajetória da educação infantil no Brasil

A história da educação infantil no Brasil teve seu início na assistência e na ideia de amparo aos pobres e necessitados. Embora exista há mais de cem anos, esse atendimento pode ser considerado recente. Percebemos tratar-se de uma história de lutas e de superações de concepções, quer seja assistencialista em seu início, quer seja compensatória nos anos de 1970 e 1980. A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96 são marcos que trouxeram a educação infantil para a discussão em nível nacional.

Assim, recorreremos ao passado ainda que de forma breve como meio de estabelecer relações e compreender a evolução da educação infantil no contexto brasileiro. Kuhlmann Júnior (2000, p. 5) destaca que: “[...] a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão”.

Desde o período do Brasil colônia até o início do século XX, o atendimento às crianças brasileiras esteve restrito às crianças pobres e abandonadas. A “roda dos enjeitados”, ou roda dos expostos,⁹ era instalada nas Santas Casas de Misericórdia, em hospitais e em conventos, onde era permitido à pessoa colocar a criança sem se identificar. De acordo com Marcilio (2009), essa “roda” foi inventada na Europa Medieval com o objetivo de acolher e prestar assistência às crianças abandonadas, aos pobres e doentes. Foi adotada como um meio de proteger as crianças que eram abandonadas em praças, jardins e às vezes perto das matas. Muitas eram até devoradas pelos animais, outras morriam de fome e frio. As instituições que abrigavam as crianças abandonadas ofereciam atendimento nos quesitos de alimentação, higiene e segurança. No Brasil a roda dos expostos foi por mais de um século a única instituição de assistência para as crianças pobres e abandonadas. O Brasil foi também o último país a

⁹ A roda dos expostos era semelhante a uma roleta onde se depositava a criança sem ser identificado. Era utilizada nas instituições voltadas a atender os expostos e/ou os enjeitados.

extinguir o uso desse mecanismo assistencialista, fazendo-o em pleno século XX, por volta de 1950.

Kramer (2006) considera que o longo processo de escravização dos negros, o imperialismo e o colonialismo, a população indígena e sua dizimação em processo, a pobreza e a exclusão social a que era submetida grande parte da população são fatores que incidiram diretamente no processo de socialização das crianças, deixando diferentes marcas. Concordamos com a análise da autora e, estando envolvidas com o trabalho na educação infantil, podemos ainda hoje constatar que a muitas crianças é negado o direito de brincar, de não trabalhar, de não ser explorada. Ainda que esses direitos sejam garantidos por lei nas políticas públicas de atendimento à infância, Kramer (2006) destaca que, quando nos referimos à infância, à criança e ao atendimento, em se tratando da realidade brasileira, deve-se considerar a enorme diversidade e os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Estudos indicam que no Brasil escravagista a criança entre 6 e 12 anos já desempenhava pequenas atividades como auxiliares nas tarefas dos adultos e, aos 12 anos, já era considerada adulta, enquanto as crianças brancas aos 6 anos eram iniciadas nos estudos de língua, matemática e boas maneiras. As crianças que demandavam atendimento eram em sua grande maioria pobres e negras as quais, com a abolição da escravidão e o consequente desemprego dos pais, ficaram sob o risco de abandono. As creches e os asilos surgiram como um meio de amenizar a situação de pobreza e miserabilidade dessa população. Ao mesmo tempo garantiam o controle social, pois, enquanto as crianças estivessem cuidadas e guardadas, não representariam perigo para a sociedade nem, supostamente, correriam risco de marginalização. Kuhlmann Júnior (1998, p. 82) afirma que,

[...] a creche, para crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas, pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Durante muito tempo, a existência das creches esteve atrelada ao atendimento de mães julgadas incompetentes, mulheres viúvas ou abandonadas, não legitimando nesse primeiro momento a condição de direito da criança nem a condição da mulher trabalhadora. O alto índice de mortalidade infantil e a grande incidência de acidentes

domésticos incomodou alguns setores da sociedade brasileira. A análise dessa conjuntura reforça a tese de que no caso brasileiro as creches surgiram para dar assistência às crianças pobres.

No início do século XX no Brasil, as iniciativas de atendimento para a criança foram marcadas pela concepção médica e higienista. Concepções essas que eram embasadas em discursos sanitaristas e assistencialistas respaldados pelo Estado. Havia um rigoroso controle da higiene pessoal, horários de sono e alimentação. Esse trabalho tinha características beneficentes e era coordenado por médicos e pelas primeiras damas, para promover o desenvolvimento saudável das crianças e perdurou até a década de 1920. O foco era o combate à mortalidade infantil, atribuída à falta de educação moral, intelectual e física das mães. Sousa (1996) destaca no contexto brasileiro a adoção de modelos de atendimento utilizados pelas classes dominantes como forma de controle social; como instrumento para a manutenção do controle das classes trabalhadoras. Segundo a autora,

[...] na elaboração de propostas para o atendimento infantil, três influências se destacaram: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa, todas demonstrando utilização de educação pré-escolar para submeter a classe operária ao controle patronal. (SOUSA, 1996, p. 37).

Nesse viés, Kuhlmann Júnior (1998) considera que a influência jurídico-policial voltava-se para a infância moralmente abandonada e o risco que esta representava para a sociedade. Além disso, havia a influência religiosa que amenizava os problemas sociais colaborando para a manutenção da ordem vigente.

No tocante à legislação, as constituições brasileiras promulgadas no período do Império (1824) e no período Pós-Proclamação da República (1891) não fizeram referências significativas à educação da infância. Na Constituição Federal de 1937 e na Constituição Federal de 1946, a referência feita à infância pode ser resumida nas expressões de cuidado e amparo. Durante o governo de Vargas, ressaltamos a CLT (1943) que instituiu a obrigatoriedade de creches para empresas com mais de cem funcionárias. Cury (1998) pontua que a Constituição Federal de 1967 e a Constituição da Junta Militar de 1969 sinalizaram a possível elaboração de leis que tratassem da assistência à infância.

Na legislação educacional, a Lei 4.024/1961, no artigo 23, utiliza o termo “[...] educação pré-primária, destinada aos menores de sete anos a ser ministrada em escolas

maternais e jardins de infância”. O artigo 24 incentivava empresas que tivessem em seu quadro de funcionários “mães de menores de sete anos” a manter em regime de parceria com o poder público, ou até mesmo com a iniciativa privada, o atendimento para crianças. Como podemos perceber, não houve um comprometimento do Estado com a educação das crianças menores de sete anos.

Passados dez anos, a lei 5.692/1971 surgiu para regulamentar a anterior. O que pudemos perceber foi o mesmo descompromisso com a infância e sua educação, como mostra o artigo 19 § 2: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.” Se caberia ao sistema de ensino velar pela educação das crianças, a quem caberia o dever de oferecê-la? Novamente o Estado se ausenta de seu papel e a responsabilidade pelo atendimento das crianças menores de sete anos não é definida. Lajolo (2009, p. 230) destaca que “[...] o silêncio que se infiltra na noção de infância continua marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou legislação”. Pontua ainda que, sem fala a infância não ocupa a primeira pessoa nos discursos legais que dela se ocupam, ficando à mercê de outros, no caso os agentes políticos são os que definem o seu papel e sua importância. Se o “infante” não pode falar, foi preciso que adultos lúcidos e conscientes da importância da infância se organizassem e lutassem pelos direitos da criança à educação. Nesse sentido, os movimentos sociais organizados durante as décadas de 1970 e 1980 fizeram a diferença não só no contexto mundial como também no contexto local.

Considerando que a legislação brasileira incorporou recentemente questões da EI, constatamos que o atendimento à pré-escola para crianças de 4 a 6 anos teve expansão mais acentuada e também houve um aumento do número de instituições para sua cobertura, em comparação com o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos. O que nos leva a concluir que a faixa etária de 4 a 5/6 anos ocupou um espaço maior nas políticas públicas deixando a faixa etária de 0 a 3 anos à margem desse processo.

Kuhlmann Júnior (1998, p. 82) ressalta que no final do século XIX houve a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, “[...] instituição pioneira de grande influência”, e a inauguração da primeira creche brasileira para filhos de operários, “[...] creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ)”. Nos primeiros anos do século XX, foi criado o Departamento da Criança, que pretendia fiscalizar instituições de atendimento à criança e acabar com o atendimento paralelo feito em caráter precário por mães voluntárias. Fatores como a urbanização, a

entrada da mulher no mercado de trabalho, bem como a chegada de imigrantes impulsionaram a demanda por serviços de atendimento às crianças.

Desse modo, creches foram criadas como medida de regulamentação das relações de trabalho, especificamente o feminino. Há que se ressaltar que essas instituições figuravam como uma dádiva para os trabalhadores e seus filhos, e não como um direito. O uso de creches e programas pré-escolares serviu durante anos como estratégia de combate à pobreza, o que justificava a existência de atendimentos de baixo custo, escassez de recursos materiais, formação inadequada de profissionais, aplicação orçamentária insuficiente e alta proporção de crianças por adulto, configurando-se em uma “ação pobre para os pobres” (DEMO, 1997). Desse modo, a educação infantil no Brasil constituiu-se historicamente marcada por origens, trajetórias e concepções diversas. Para Bujes (2001, p. 15),

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade; pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Faria (2005) afirma que, a partir do surgimento da Escola Nova (década de 1940), a pedagogia começa a se preocupar com o atendimento à infância. Ressalta ainda que foram os pioneiros da Escola Nova que possibilitaram a tradução para a língua portuguesa das primeiras obras que tratavam da creche e da pré-escola, etapas educacionais, “[...] geralmente esquecidas, na história de uma educação que havia privilegiado a escolarização obrigatória como direito das camadas populares” (FARIA, 2005, p. 1.015). Não se desconhece que as políticas para a infância no Brasil, na maioria das vezes, não ocuparam lugar de destaque e sua implementação desde o seu início mostrou-se contraditória. Os avanços, embora não atendam a todas as expectativas, aconteceram a partir das lutas dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, dentre os quais destacamos os movimentos feministas, que incorporaram a luta pelos direitos das crianças à educação antes da escolarização obrigatória.

É possível perceber que o atendimento à criança menor de sete anos no Brasil aconteceu em asilos, internatos, creches filantrópicas e outras instituições destinadas à

proteção da infância desamparada. Pré-escolas e jardins de infância, além de atenderem apenas as crianças de 4 a 6 anos, destinava-se à criança cuja família pudesse arcar com o ônus do atendimento. Desse modo, as instituições no Brasil foram criadas para atender a determinadas necessidades demandadas pela urbanização, industrialização e a incorporação da mulher ao mercado de trabalho. Somente no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 é que a legislação incorporou a infância em uma perspectiva cidadã, isto é, a criança como sujeito de direitos.

1.3 Educação infantil nos eventos dos organismos internacionais

Foi a partir do século XVI que as mudanças referentes à posição da criança no núcleo familiar e na relação com os adultos começaram a acontecer, o que demandou proposições de atendimento para essa faixa etária; o século XIX trouxe à tona a necessidade de proteção às crianças, fato esse que se deu através de um diálogo entre diversas áreas do conhecimento (medicina, psicologia, pedagogia). O início do século XX traz para o centro da arena a concepção da criança como sujeito de direitos. Dadas as condições de vulnerabilidade das crianças em relação às guerras, à situação econômica e social do mundo do trabalho, situações de abandono, miserabilidade e pobreza, a questão da defesa dos direitos das crianças ganhou corpo e forma. De tal modo que as ideias que objetivavam assegurar para todas as crianças condições básicas de desenvolvimento foram ganhando espaço na sociedade.

Entrelaçar o contexto histórico internacional e o nacional a partir das relações estabelecidas entre seus atores pode ser um meio conhecer e relacionar as políticas sociais nos cenários globais e locais. As organizações multilaterais e/ou organizações internacionais podem ser definidas como aquelas feitas entre governos com objetivos comuns previamente determinados por seus membros (Convenção de Viena, 1986). No campo do direito ultrapassam as fronteiras nacionais. Com base no levantamento de problemas e proposições de ações e na capacidade de atuação de cada país — sua economia e sua riqueza —, os países exercem o poder local e/ou global. É o que diferencia os países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos; e é a partir dessa relação que são formados os organismos multilaterais.

Na Inglaterra, Eglantine Jebb liderou o movimento pró-direito das crianças que posteriormente culminou na Declaração de Genebra em 1923 (primeira declaração dos direitos da criança). Essa declaração tinha por propósitos assegurar condições básicas de desenvolvimento e proteção das crianças contra qualquer tipo de exploração,

independentemente de raça, nacionalidade ou crença; assegurar prioridade de socorro às crianças em catástrofes; benefício pleno a elas de seguros sociais e condições de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

Após a Segunda Guerra Mundial (1946), a situação das crianças era precária, devido ao abandono, carência, orfandade, maus tratos, dentre outros. Essa conjuntura provocou situações de comoção e a preocupação com a proteção, o bem-estar e a preservação da criança aumentaram. Foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância, o UNICEF, organismo de defesa dos direitos das crianças. Em 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que pela primeira vez reconheceu que a criança deve ser objeto de cuidados e atenção. O artigo XXV-II dispõe que “[...] a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especial”. Esse documento impulsionou a criação de um outro documento próprio para a infância, que considerou as especificidades das crianças: a Declaração Universal dos Direitos da Criança do ano de 1959. Esse documento reafirmou a necessidade de assegurar às crianças os princípios expressos na Declaração de Genebra de 1923.

Desse período até a década de 1970, aconteceram discussões e encontros em nível mundial para modificar e ampliar o conteúdo da referida declaração. Assim, em 1979, em comemoração ao 20º aniversário da Declaração dos Direitos das Crianças, foi proclamado o Ano Internacional da Criança. Enfatizou-se também a necessidade de uma Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças. Para Campos (2008), esse acontecimento previa a revisão de alguns direitos integrantes da Declaração dos Direitos da Criança e culminou na Convenção dos Direitos da Criança em 1989, marcando a história da Constituição dos Direitos da Criança (ONU), apresentada em 54 artigos que abrangem os direitos civis e os direitos primários como o direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação. Ainda para a autora a convenção extrapolou as questões de proteção e inovou ao considerar as crianças como sujeitos de direito. Na questão da educação, a convenção reconheceu esse direito, no entanto deixou uma lacuna ao não apontar os dispositivos legais para seu provimento. Pode-se inferir que a convenção configurou-se em marco de reconhecimento internacional dos direitos das crianças: 192 países são signatários desse documento. As crianças são, pela primeira vez, reconhecidas como sujeitos de direito, passando a ter visibilidade no campo político e social.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, foi um marco para a proposição de políticas para a educação

em todo o mundo. Participaram desse evento 183 países, inclusive o Brasil. Na época esses países assumiram vários compromissos e metas que deveriam ser cumpridos até o ano de 2000. Dessa Conferência originou-se o documento Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. A referência feita à educação infantil por esse documento ressalta que:

[...] a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO, 1998).

Fica evidente nessa orientação que a educação infantil não se configura como ação obrigatória enquanto política de atendimento. Se por um lado foi reconhecida a importância do cuidado com a infância por outro não houve clareza quanto ao órgão ou setor governamental que seria responsabilizado pelo oferecimento da educação infantil. As estratégias de atendimento propostas, quer sejam institucionais ou feitas através dos acordos “familiares” e comunitários” indicam a ausência da formalidade e comprometimento do poder público para com esse atendimento.

Foi a partir do ano de 2000, que se discutiu sobre a necessidade e importância de investimentos em educação infantil, através do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (EFA). Para Torres (2001), esse fórum deveria promover o intercâmbio de informação entre os signatários e os demais interessados no acompanhamento do plano de educação. Esse documento se refere à educação infantil como “desenvolvimento infantil” e como “educação pré-escolar” e apresentou ações focadas para o ensino fundamental, deixando em segundo plano a educação infantil.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (2000) reconheceram os direitos das crianças, mas não garantiram os mecanismos legais para sua efetivação. O foco das propostas foi o ensino primário (atualmente ensino fundamental) e a educação infantil nem sequer é mencionada como segmento educacional.

O Fórum Mundial de Educação para Todos (em Dacar, 2000) proclama meta de “[...] expandir e melhorar o cuidado e a educação na primeira infância de modo integrado, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas” (UNESCO, 2000 apud PENN, 2002, p. 9).

O início do novo milênio, marcado por conflitos internos e externos entre países, pelos avanços da tecnologia aliados ao crescente processo de industrialização e a participação da mulher no mercado de trabalho tem gerado uma demanda cada vez maior pelas instituições que atendem as crianças de 0 a 5/6 anos. Os avanços das pesquisas sobre o cuidado e desenvolvimento das crianças têm evidenciado a importância e a necessidade de cuidados com os primeiros anos de vida das crianças. Rossetti et al. (2002) pontua que como resposta a essas demandas e a essas evidências políticas e novas propostas de atendimento às crianças vêm sendo implementadas em diferentes partes do mundo. Penn (2002) observa que esse período privilegiou a intervenção no trabalho com as crianças, considerando-se sua maleabilidade e suscetibilidade.

Para Rossetti et al. (2002), as ideias que se sobressaem nos documentos analisados resumem-se nos seguintes pontos: a educação da criança é responsabilidade da família e do estado, cabendo a este um papel complementar — a educação é vista como oportunidade e não como direito subjetivo; e a educação é considerada como meio de preparar o indivíduo para a atividade produtiva e desenvolver aprendizagens para toda a vida. Posto isso, podemos inferir que as orientações desses documentos se estendem às diretrizes e documentos que fundamentam a educação infantil no Brasil.

Rosemberg (2002) destaca o atendimento da educação infantil em diversos países, incluindo os Estados Unidos, e afirma que existem semelhanças entre os programas existentes nesses países e os do Brasil e da Índia. Segundo essa autora, a principal característica deles é sua ligação com os órgãos de assistência social e sua destinação a populações carentes. Mesmo em um contexto bastante particular, as práticas educativas e sociais referentes ao atendimento da infância nos EUA assumem proporções hegemônicas em relação a outros países, o que faz com que esse modelo seja transplantado para outros lugares (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Neste estudo, foi feita a análise das agências internacionais que consideramos de maior influência no Brasil a partir de 1990. Para tanto, elegemos o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). A mundialização do capital, aliada aos crescentes avanços científicos e tecnológicos, até mesmo nos processos de industrialização, provoca mudanças que atingem muitos países nas mais diversas partes do mundo. Essas mudanças refletem-se no plano político, econômico e social e

assumem proporção diferente em cada país onde acontecem. Segundo Rossetti et al. (2002), nos países desenvolvidos a atuação desses órgãos é direcionada para o discurso do direito da criança e da igualdade de direitos e oportunidades; já nos países em desenvolvimento, essa atuação é pautada num discurso de necessidade. Um mesmo programa para a infância pode assumir configurações distintas, dependendo da realidade econômica e social em que está inserido o país. Os países da Comunidade Europeia (considerados desenvolvidos) em sua grande maioria já mantêm um atendimento para as crianças e possuem, portanto, uma diretriz, diferentemente dos países em desenvolvimento. Por outro lado, um mesmo programa assume características diferentes, como no caso brasileiro, comprometendo a qualidade desse atendimento. As orientações políticas implantadas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outros, afetaram a política educacional para a educação infantil, pois

[...] priorizavam o atendimento a famílias muito carentes, o uso de voluntários como recurso humano, o uso de locais disponíveis junto à comunidade, a utilização de materiais reciclados, ou seja, propostas que buscavam soluções acessíveis e com o uso de poucos recursos. (CARRIJO, 2008, p. 316).

O Banco Mundial é um órgão que atua como auxiliar do governo norte americano na execução de sua política externa. É ainda considerado como a maior agência que define, financia e orienta em todo o mundo programas associados a investimentos do Fundo Monetário Internacional (FMI). A partir de 1990, o BM se insere entre os organismos multilaterais para definir prioridades, estratégias e modelos de política educacional. Rosemberg (2002) destaca que, vinculada aos empréstimos, ocorre a orientação técnica para a educação, orientação essa baseada na concepção economicista. Destaca ainda que no Brasil as recomendações do Banco Mundial para a educação infantil focalizam uma noção de “desenvolvimento infantil” e priorização do atendimento às famílias muito carentes. “Quando o BM entra em cena no campo da educação infantil nos anos 90, recupera propostas equivalentes às da Unesco e do Unicef dos anos 70, desconsiderando o pequeno percurso brasileiro na construção de uma educação infantil democrática” (ROSEMBERG, 2002, p. 40). A atuação do BM retardou o processo da construção nacional de um modelo de educação infantil pautada na qualidade e focada na criança. Consideramos que ainda na atualidade persistem

modelos de atendimento para a educação infantil claramente pautados nesses indicadores.

Outra diretriz do BM foi a focalização no ensino fundamental e a retomada de programas de baixo custo para atendimento às crianças pobres. Investiu-se na educação pré-escolar associada ao ensino fundamental para compensar uma suposta carência de aprendizagem das classes populares. Esse fato gerou um modelo de educação pré-escolar entendida por Torres (2001) como uma antecipação da escolarização obrigatória, a fim de prevenir o fracasso escolar e desse modo economizar custos que poderiam advir da evasão, repetência e insucesso escolar nas etapas de escolaridade posterior. Justificam-se tais orientações pela ideia de que investir na infância é investir no futuro, o que garante a inserção de adultos sadios no mercado de trabalho e redução de gastos com saúde e educação.

Rosemberg (2002), ao analisar a atuação das organizações multilaterais para a educação infantil, destaca a UNESCO e o UNICEF como organizações mais influentes e com entrada em maior número de países que outras organizações. A educação infantil é para as duas instituições um instrumento de combate à pobreza. Nunes (2005, p. 58–9) pontua que “[...] a não disponibilidade de recursos para a expansão da educação infantil no caso de países pobres cria formas alternativas de expansão, devendo esses países recorrer a modelos que minimizem investimentos públicos”.

O UNICEF, sob a orientação do Banco Mundial, proclama que investir na infância é investir no futuro, pois garante a inserção de adultos sadios no mercado de trabalho e a redução de gastos com saúde e educação. Essa ação tem gerado a implementação de programas em diversos países, como Uruguai e Colômbia, além do Brasil. No Brasil, tais orientações chegaram durante o período da ditadura militar, dada a característica controladora desse governo, o que facilitou a sua difusão. De acordo com tais orientações, também foram criados o Programa Nacional de Educação Pré-escolar (PROEPRE) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), responsável pela implantação do Projeto Casulo em 1977. O tema educação infantil ainda não se fazia presente nas agendas econômicas e políticas, o atendimento concentrava-se no setor privado. Esse fato facilitou a implantação dos modelos sugeridos pelos organismos no setor público.

O UNICEF, criado em 1946, atua na promoção dos direitos da criança. Proclama que a questão da infância e seus cuidados devem fazer parte da agenda de todos os países. A UNESCO, criada 1945, tem como foco o aprimoramento da educação no

mundo através de assessoria técnica, elaboração de projetos, parâmetros e normas. Sobre as orientações para a educação infantil, a UNESCO pontua que se constitui em direito constitucional da criança de zero a seis anos. Faz parte de um compromisso assumido pelo Brasil no Marco de Ação Dacar. Para Campos (2008), a educação da infância não se configura como uma questão de direito universal, antes aparece como uma forma de evitar gastos futuros ou como estratégia de combate à pobreza.

Os princípios que advogam como proposta/modelo de educação infantil para os países em desenvolvimento, que foram difundidos amplamente pela UNESCO e pelo UNICEF e adotados em diversos países se resumem na educação infantil como meio de melhorar o desempenho do ensino fundamental e combater a pobreza, portanto, justifica-se o aumento de sua cobertura; no uso de modelos de baixo custo, com utilização de parcerias e participação da comunidade (programas alternativos) e aproveitamento de espaços ociosos e recursos humanos disponíveis na comunidade; e na priorização do ensino fundamental e em seguida a educação infantil.

Para Rosemberg (2002), as concepções que se sobressaem nos documentos analisados resumem-se nos seguintes pontos: a) a educação da criança é responsabilidade da família; b) ao estado cabe o papel complementar; c) a educação é vista como oportunidade e não como direito subjetivo; e d) a educação é vista como meio de preparar o indivíduo para a atividade produtiva e aprendizagens para toda a vida. Assim sendo, sublinhamos que as orientações desses documentos se fazem presentes também nas orientações e documentos que fundamentam a educação infantil no Brasil. Ainda para essa autora, a educação da infância não se configura como uma questão de direito universal, pois antes aparece como forma de evitar gastos futuros ou como estratégia de combate à pobreza.

Assim, podemos constatar que a constituição e institucionalização da infância foram influenciadas por aspectos econômicos e sociais; ainda que as configurações assumidas pelo capital em dada realidade determinaram o conceito e a ideia de criança e infância. Constatamos também que no Brasil a educação infantil se constituiu marcada por orientações dos organismos internacionais.

II

Tendências e diretrizes legais para educação infantil

De acordo com a descrição do percurso histórico feita anteriormente, podemos dizer que a infância como categoria social ganhou corpo e forma ao longo do tempo, à medida que as concepções de criança e de infância foram reelaboradas como resposta às transformações ocorridas nas organizações sociais e nas relações de trabalho. Essas modificações ocorreram com mais intensidade a partir da Idade Média no contexto europeu e incidiram diretamente sobre a organização social e o tratamento dado à criança, como foi expresso no capítulo 1.

Por muito tempo a educação ficou sob responsabilidade da família ou do grupo social a que pertencia a pessoa; as crianças ficavam junto dos adultos com os quais aprendiam conhecimentos para sua sobrevivência e para se tornarem adultas, e nesse ambiente assimilavam a cultura e as tradições. A institucionalização da criança e de sua educação esteve relacionada ao novo paradigma de sociedade e de família, cujo propósito nesse dado momento era a proteção da criança, a preservação de sua inocência, a eliminação das más inclinações e a preparação para uma vida futura. Embora esse fato tenha contribuído para a valorização da criança e sua educação, significou também o seu afastamento da vida pública e do contato com o grupo.

O contexto socioeconômico provocado pela revolução industrial e pelo iluminismo e a constituição dos estados laicos trouxeram as primeiras propostas de educação e moralização infantil. A criança passou a ser objeto de cuidados, precisava ser escolarizada e preparada para uma atuação futura. Sua educação foi delegada a instituições, que ofereciam o ensino conforme a classe social. E embora o infanticídio já fosse prática ultrapassada, os castigos corporais começaram a ser utilizados, pela escola e pela família, como forma de disciplinar a criança. Os avanços científicos no campo da microbiologia e no campo social e as propostas higienistas, a partir de meados de 1870, possibilitaram o surgimento e a expansão das creches como instituições de atendimento para crianças menores de 6 anos de idade. Kramer (2001) destaca que no início da estruturação do capitalismo, as instituições para o atendimento a elas foram marcadas pela guarda e utilizadas como meio de garantir a liberação do trabalho feminino na indústria.

2.1 Educação infantil nas políticas públicas

Kramer e Abromovay (1991) pontuam que foi em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, que o atendimento às crianças em instituições passou a ocupar espaço nas políticas públicas. Kramer (2001) destaca que nos Estados Unidos o interesse de estudiosos de diversas áreas do conhecimento e da medicina pelas crianças e por seu desenvolvimento trouxe à tona a preocupação com suas necessidades emocionais e sociais. Na maioria das vezes, as crianças ficavam sozinhas; o pai se alistava no exército, e a mãe ia para o trabalho nas fábricas. Para a autora, essas questões impulsionaram o atendimento pré-escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao proclamar que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais, demonstra os progressos alcançados nas últimas décadas em relação à saúde, educação e proteção social e jurídica das crianças, e que presumiu um leque de direitos inalienáveis direcionado a elas. Direitos expressos — cabe frisar — em tratados internacionais, dentre os quais a Convenção sobre Direitos da Criança, de 1989. É possível perceber que dessas ações começaram a ser desenhadas propostas de atendimento para a educação infantil, as quais ganharam materialidade em princípios, planos, decretos e resoluções que, de certa forma, retrataram o movimento da realidade e das demandas nos diversos países.

A infância é caracterizada como produção social e histórica, e não apenas como fase biológica natural de um processo de crescimento que envolve a passagem para a

adolescência e em seguida para a vida adulta. A concepção de criança que se tem construído a apresenta o infante como sujeito histórico inserido em contexto social que produz cultura e é marcado pelo meio onde vive. Kuhlmann Júnior (1998) alerta para a importância de conhecer a história da criança e as representações dadas a ela e assumidas por ela; e também a necessidade de respeitar e acolher a criança e sua infância em seu contexto histórico, em sua realidade local; e não nos termos só do ideal e/ou projeto de infância e criança construído pelo imaginário social.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas produtoras da história. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 31).

Muito embora a “infância como tempo de direitos” tenha na permeado a agenda oficial e ocupado espaço no discurso social e político, este tem se apresentado de forma contraditória. No plano legal, tem-se garantido o direito à atenção e ao cuidado às crianças; mas, ao confrontarmos a realidade de grande parte delas, deparamo-nos com situações em que não só no Brasil, como também em várias partes do mundo, têm-se destituído seus direitos fundamentais; grande parte vive em situação de pobreza extrema, condições de vida precárias, muitas vezes submetidas a exploração, abuso sexual e violência de adultos, ao abandono dos adultos e — não menos grave — ao trabalho infantil. São características de uma sociedade capitalista onde impera a desigualdade em seus diversos aspectos e onde as crianças desempenham determinados papéis conforme os contextos sociais a que estão vinculadas.

Podemos dizer que as mudanças econômicas, sociais e políticas decorrentes das reestruturações do capitalismo, aliadas às novas concepções de infância e ao redimensionamento do papel da criança na sociedade, impulsionaram a implantação de políticas para o atendimento dessa clientela. Políticas públicas aqui definidas como ações do Estado criadas para — e em resposta às — demandas que emergem dos segmentos da sociedade, ou seja, a expressão do compromisso público de atuação em determinada área (CUNHA; CUNHA, 2002). Para Faleiros (1991), essas políticas ficam a cargo do Estado, cabendo a este assegurar a articulação entre a expansão do capital e o atendimento às demandas da população. Ou seja, cabe ao Estado definir a priorização do atendimento das demandas explicitadas pelos diversos segmentos sociais. Azevedo

(2004) considera que a elaboração de uma política pública para dado setor constitui-se da problematização de uma questão feita pela sociedade civil, organizada de tal forma que passa a exigir a atuação do Estado. Afinal, “[...] educação da criança de 0 a 6 anos pelo menos em termos da lei passou a ser obrigação do Estado a partir da Constituição de 1988” (AZEVEDO, 2004, p. 62). Na visão de Maués (2003), as políticas educacionais como parte das políticas sociais devem ser entendidas como política pública, estando sua análise sujeita ao entendimento do objetivo do Estado que determina ou não sua execução.

A legislação representa a política pública como proposição. Porém, o que está previsto na lei nem sempre é exequível. No caso da educação infantil, analisando-se o percurso histórico de sua construção nas primeiras iniciativas de atendimento até a situação atual, consideramos que a realidade apresentou-se permeada por fatores que nem sempre favoreceram o estabelecimento de uma política que suprisse as necessidades da criança. Para Kuhlmann Júnior (1998), na história da educação infantil no Brasil se notam progressos pedagógicos, administrativos e institucionais, mas não avanços na política pública. Assistencialismo, atendimento de baixa qualidade para populações desfavorecidas economicamente e a baixa cobertura de atendimento sempre fizeram parte da estrutura da educação infantil. São fatores que comprometeram o atendimento à infância no Brasil. O autor destaca que,

[...] a história da Educação Infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza descomprometida quanto à qualidade do atendimento. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 202).

Até 1874, a única instituição existente para o atendimento de crianças pequenas no Brasil era a “Roda dos Enjeitados”. Kuhlmann Júnior (1998) pontua que as primeiras iniciativas para o atendimento das crianças no Brasil partem do Estado. Aconteceram na segunda metade do século XIX e priorizaram crianças abandonadas e crianças filhas de mães solteiras, então consideradas pela sociedade como incapazes de cuidar e educar. As transformações e/ou crises ocorridas no sistema capitalista em decorrência de ciclos próprios de seu desenvolvimento provocaram mudanças nas instituições de educação infantil, as quais se modificaram para responder às demandas impostas pelo sistema produtivo. Assim, podemos considerar que inicialmente essas instituições surgiram com

o caráter assistencialista, com o propósito de afastar as crianças pobres da miséria, dos maus tratos e até mesmo do trabalho imposto pelo sistema de produção, pois era frequente elas acompanharem os pais no trabalho nas fábricas.

Embora as creches tenham surgido em meados do século XVIII, no norte da Europa, foi somente no início do século XX que chegaram ao Brasil. As modificações trazidas pelo desenvolvimento industrial e o avanço das ideias capitalistas no cenário brasileiro favoreceram a abolição da escravidão e a proclamação da República. Nesse período, as crianças eram atendidas em abrigos e asilos; e esse atendimento tinha como finalidade o combate à pobreza e à mortalidade infantil. Nessa mesma direção, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942, com o objetivo de prestar assistência às famílias dos soldados que combatiam na Segunda Guerra Mundial, começou a se ocupar da infância e da maternidade a partir de 1946. A atuação da LBA se deu através do estabelecimento de convênios com secretarias de assistência social dos estados e com associações comunitárias. Novamente, o foco do atendimento foram as crianças pobres.

O Projeto Casulo, um dos braços de atuação da LBA, criado em 1977, marcou o atendimento de crianças em creches. O projeto era vinculado à assistência social e propôs um programa educacional que, embora mantivesse na prática o mesmo modelo de atendimento (crianças em situação de pobreza, baixo custo e participação de voluntários), apresentava concepções que sinalizavam a importância de um trabalho pedagógico. Os convênios eram celebrados entre órgãos federais, LBA, estaduais e municipais, além redes comunitárias e beneficentes como igrejas, associações de bairros e de mães. O foco era o atendimento às mobilizações sociais que demandavam atendimento para as crianças pequenas no início da década de 80. Esses convênios resolveram parte do problema: ofereceu atendimento a crianças de 0 a 5/6 anos. Mas um atendimento em que foram ignoradas questões como qualidade, formação profissional e ausência de trabalho pedagógico. Como aconteceu de forma desordenada, sem investimentos e orientações do poder público, em muitas regiões esse atendimento provocou um grande número de crianças sob a responsabilidade de *um* profissional em espaços ociosos cuja maioria era inadequada e não oferecia sequer condições de segurança.

Em meados do século XX, a atenção dada à infância começou a ocupar um espaço maior. Discussões, projetos e leis permearam a agenda social, política e pública para esse segmento. Exemplos disso são as proposições presentes nos documentos Declaração dos Direitos Universais da Criança, em 1948, Educação para Todos, em

1990, e, no Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394), de 1996. Esses documentos demonstram uma preocupação mundial e nacional com a infância. Para Campos (2001), esse interesse é resultante de três dimensões: 1) sobreposição da supremacia dos estudos psicológicos sobre a infância, aos diferentes campos do conhecimento; 2) institucionalização da infância como “tempo de direitos”; 3) aumento da pobreza e exclusão sociais extensivas a diferentes classes e regiões.

Os avanços na legislação para o segmento da infância foram duramente conquistados. A história tem nos mostrado que foi — e é — preciso muita “pressão” e mobilização da sociedade para sensibilizar o Estado à elaboração e/ou implantação de uma política pública, além disso mostra que esta, na maioria das vezes, leva tempo para ser concretizada na prática. No caso da educação infantil, consideramos a creche como realidade nova e a infância como objeto de estudo marcada por controvérsias que expressam imagens e concepções de criança diferentes. Esses fatores, aliados às questões políticas, econômicas e sociais, dificultam ainda mais o estabelecimento de ações para esse populacional infantil.

2.1.1 Educação infantil na política educacional

Do contexto brasileiro, Kramer (2006) particularidades como “[...] escravização dos negros, a forte presença do imperialismo e do colonialismo, além da dizimação em processo da população indígena, a pobreza e a exclusão social a que foi e ainda é submetida grande parte da população”; tudo isso teriam incidido “diretamente no processo de socialização das crianças”, a ponto de deixar “diferentes marcas”. Com efeito, o envolvimento com o trabalho na EI permite constatar que ainda hoje a muitas crianças é negado o direito de brincar, de não trabalhar, de não ser explorada. Como quer essa autora, quando nos referimos à infância, à criança e ao seu atendimento, deve-se considerar a diversidade e os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos presentes no país.

O Brasil é um país marcado por desigualdades que se revelam nos aspectos geográfico, demográfico, social e econômico. Dados do Censo 2000 mostram que 46,9% da riqueza nacional está concentrada nas mãos de 10% mais rico, enquanto os mais pobres ficam com 0,7%. A população está maciçamente concentrada nas áreas urbanas e é desfavorecida pelos benefícios da modernização. As favelas são comuns na paisagem dos grandes centros. Serviços de saneamento básico, saúde, educação,

moradia e assistência social não são acessíveis a todos. Mesmo com a gratuidade da educação pública e de seu alcance — da educação infantil-creche até a educação superior —, a obrigatoriedade do ensino fundamental na faixa etária 6–14 anos, e ainda, a porcentagem de 98% das crianças e adolescentes nessa faixa etária estarem matriculadas na escola —, o desafio para a educação ainda é a permanência e a aprendizagem.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, configura um direito da criança, dever do Estado e opção da família, o que pressupõe a não obrigatoriedade da matrícula, mas o oferecimento pelo poder público, se a família assim o desejar. O atendimento para crianças de 0 a 3 anos acontece nas creches; nas pré-escolas, para crianças de 4 anos a 5 anos e 9 meses; nos centros de educação infantil ocorre para faixa etária 0–5 anos e 9 meses. Desde o final da década de 80, a demanda pela educação infantil teve aumento expressivo, o que impulsionou e vem pressionando a implementação de políticas públicas para esse segmento.

Como dito, o trabalho feminino foi um detonador da demanda pelo atendimento das crianças desde o seu início, na Revolução Industrial, e durante a década de 1970 na organização dos movimentos de luta por creches e pré-escolas. Na contemporaneidade, seja por necessidade ou por acreditarem na importância da educação infantil na formação das crianças, as mulheres continuam como protagonistas das ações em prol dessa etapa educacional. É fato que grande número de mulheres cria os filhos sem a ajuda do cônjuge e/ou companheiro e que, quando contam com a presença destes, contribuem para a manutenção da casa.

Podemos destacar os jardins de infância criados no Rio de Janeiro e em São Paulo no final da década de 1880 como as primeiras ações educacionais para as crianças. Na legislação, a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário e a criação de um jardim de infância em cada município, o que nos mostra que há muito tempo a educação infantil está na pauta da legislação educacional; parece-nos que a dificuldade maior está em cumprir essa pauta. Nesse caso específico, a obrigatoriedade do ensino primário alcançou os objetivos: ainda na atualidade continua como obrigatória. Quanto aos jardins de infância, a proposta não teve êxito.

Embora tenha sido uma iniciativa da área privada, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, criado em 1880, no Rio do Janeiro, pelo médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho, ressaltou a importância da participação do

poder público nas ações ligadas à saúde e ao desenvolvimento infantil. A proposta de atendimento do instituto era embasada na parceria entre o poder público e a sociedade através do trabalho voluntário; o foco era a criança pobre. A criação do Departamento da Criança no Brasil em 1919, embora tenha mantido as mesmas concepções de atendimento, realizou o I Congresso de Proteção à Infância, em 1922, onde se discutiu a necessidade da criação de leis específicas para atender aos direitos das crianças.

As constituições promulgadas no período do Império (1824) e no período pós-proclamação da República (1891) não se ocuparam da educação para a infância. Na Constituição de 1937 e na de 1946, a referência à infância pode ser resumida nas expressões de cuidado e amparo. Durante o governo de Vargas, ressaltamos a CLT de 1943, que instituiu a obrigatoriedade de creches para empresas com mais de cem funcionárias, obrigatoriedade esta que não saiu do papel. Cury (1998) pontua que a Constituição de 1967 e a Constituição da Junta Militar de 1969 sinalizaram para a possível elaboração de leis que tratassem da assistência à infância, fato que não se concretizou. No tocante à legislação educacional, a lei 4.024/1961 referenda o atendimento educacional para a infância em seu artigo 23, ao citar “educação pré-primária, destinada aos menores de sete anos a ser ministrada em escolas maternais e jardins de infância”. O atendimento à criança menor de 7 anos foi designado pelo termo educação pré-primária e não houve determinação de responsabilidades para nenhuma esfera governamental. Em seu artigo 24, incentiva as empresas que tivessem em seu quadro de funcionários “mães de menores de sete anos” a manter, em regime de parceria com o poder público e/ou com a iniciativa privada, atendimento para crianças filhas de funcionárias, o que nos remete à CLT. Como podemos perceber, a criança e seu atendimento escolar ficaram vagos, imprecisos, não houve atribuição de responsabilidades nem comprometimento do Estado com a educação dos menores de 7 anos.

Passados dez anos, a lei 5.692/1971 altera a regulamentação anterior. E a situação da educação infantil continuou sem a devida atenção, fato esse expresso através do artigo 19, § 2º: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. Se caberia ao sistema de ensino velar pela educação das crianças, a quem caberia o dever de oferecê-la? As referências expressas nos documentos legais confirmam a indefinição da política para esse segmento. A presença das palavras *estímulo*, *cooperação* e *zelo* demonstram a imprecisão da diretriz de

atendimento no discurso legal. A creche como instituição de atendimento é mencionada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT/1943) e tinha como foco o direito da mãe trabalhadora, e não o direito da criança. Novamente o Estado se ausenta de seu papel: sua responsabilidade pelo atendimento das crianças menores de 7 anos não é definida. Lajolo (2009, p. 230) destaca que “[...] o silêncio que se infiltra na noção de infância continua marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou legislação”; sem fala, a infância não ocupa a primeira pessoa nos discursos legais que dela se ocupam: fica à mercê de outros: os agentes políticos que definem seu papel e sua importância. Se a criança como infante não pode falar, foi preciso que adultos lúcidos e conscientes da importância da infância se organizassem e lutassem pelos direitos dessa criança à educação.

Os movimentos sociais organizados nas décadas de 70 e 80 fizeram a diferença não só no contexto mundial, como também no contexto local, provocando mudanças na estrutura de atendimento à infância. No tocante às políticas públicas para a infância e mais especificamente para a faixa etária de 0 a 3 anos, pode-se constatar que a década de 90 marca a consolidação dos debates e mobilizações em prol da promoção da qualidade de vida da criança de 0 a 5/6 anos. No contexto político, destacamos a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/1990) e a LDBEN; esta teve o mérito de situar a educação infantil no corpo da educação básica, retirando-a da categoria dos cursos livres. Ressaltamos ainda que, embora promulgado num contexto adverso no plano social, o texto constitucional de 1988 foi um marco para a redefinição de políticas para a educação da primeira infância. A instituição da criança como “sujeito de direitos” e o dever imputado ao Estado de prover a educação para a faixa etária de 0 a 5/6 anos — ainda que sem o caráter de obrigatoriedade —, colocando a criança e sua educação sob a perspectiva do direito, representou uma conquista para esse segmento populacional.

2.2 Educação infantil nas reformas da educação

Refletir sobre o contexto da reforma educacional possibilita a compreensão de muitos entraves legais que interferiram no desenvolvimento das políticas para a educação infantil. No início da década de 1990, as mudanças provocadas pela mundialização do capital — a globalização da economia — marcaram o avanço das ideias liberais e se fizeram notar, no Brasil, pelo retrocesso quanto às conquistas sociais da Constituição Federal de 1988. Embora o país vivesse um clima de euforia com as

conquistas sociais pela Lei Maior, que expressava a visão de um Estado atuante na questão dos direitos e proteção social, o processo de desconstrução das conquistas sociais alcançadas teve início com a eleição do presidente Fernando Collor de Mello (1989). Em decorrência de compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, O governo Collor incorporou o discurso da educação como um dos eixos estratégicos de desenvolvimento. Vários programas para a área educacional foram propostos, mas na prática houve pouca ou nenhuma ação que contribuísse para a sua melhoria. Foi um período de movimentações sociais e acontecimentos políticos que sacudiram o país, como o *impeachment* do presidente e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994. Podemos dizer dessa conjuntura política brasileira que o projeto neoliberal de sociedade atingiu um de seus pontos altos quando Fernando Henrique implantou a reforma da educação através do Ministério da Administração e Reforma do Estado/MARE, em 1995.

A questão social foi agravada por fatores como desemprego estrutural, precarização das relações de trabalho, alterações na organização familiar e o aprofundamento das desigualdades sociais, gerando a exclusão de direitos de grande parcela da população. Houve, em muitos setores da sociedade civil organizada, a luta pela manutenção e implantação dos direitos sociais adquiridos na década anterior. A sociedade tornou-se palco de conflitos entre a expectativa da implementação das políticas públicas sociais e as restrições políticas e econômicas impostas pelo Estado, devido ao forte ajuste econômico provocado pelo fortalecimento da economia capitalista. A revisão do papel do Estado como prestador de serviços sociais, bem como sua desregulamentação e descentralização de funções, foi o cerne da reforma. Essas ações, além de ser vistas como forma de desburocratização, possibilitaram a implantação de novas formas de gestão da esfera pública. Podemos dizer que a reforma é um processo caracterizado pela adoção de um modelo de administração pública gerencial no qual o Estado executa as tarefas consideradas essenciais, deixando a outras organizações (sociedade civil, terceiro setor etc.) a atuação em setores considerados como não essenciais. Nesse contexto, a reforma tornou-se um instrumento de suma importância, pois permitiu ao Estado lançar mão de recursos como a privatização e terceirização de serviços antes considerados de sua exclusiva competência. A atuação do Estado foi reduzida ao mínimo diante das políticas públicas, o que não significou seu afastamento total, pois o Estado tornou-se centralizador, mantendo-se no controle da regulação das políticas, dentre elas a política educacional.

As reformas foram introduzidas e promovidas no âmbito da educação sob o discurso da necessidade de modernização. Foram apresentadas através de referenciais que tinham por objetivo assegurar a “competitividade” e a flexibilidade da educação formal para a adequação ao mercado; pois este passou a ser o regulador das esferas econômica e social. O acesso à educação básica deveria ser garantido com o foco no ensino fundamental para promover uma educação que “(trans)formasse” o cidadão produtivo. Nos setores educacionais, as reformas começaram a acontecer com mais intensidade nos países em desenvolvimento sob a tutela das organizações multilaterais e mediante os compromissos assumidos pelos governos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. As organizações multilaterais UNICEF, UNESCO e Banco Mundial passaram a ditar as orientações para elaboração das políticas educacionais. A proposição defendida por essas organizações teve foco na obrigatoriedade da educação básica, entendida nesse contexto como ensino fundamental e considerada como a escolaridade mínima necessária. Caberia ao Estado o seu oferecimento; e o objetivo foi de contribuir para a diminuição da pobreza.

A educação infantil teve reconhecido o princípio do direito amplamente difundido pela Constituição Federal de 1988. Mas, conforme apontamentos de Rosenberg, “[...] a implantação dessa proposta foi interrompida com a nova administração federal (Fernando Henrique Cardoso), que incorporou no plano das políticas educacionais cânones do Banco Mundial”. (ROSEMBERG, 2002, p. 42). A entrada do BM em cena nos anos 90 trouxe à tona as propostas da UNESCO e do UNICEF dos anos de 70, propostas expressas em programas, e não em políticas, para a educação infantil. Esses programas foram marcados pela informalidade, pelo baixo investimento de recursos pelo setor público, pela priorização de atendimento à população mais pobre. Esse contexto resultou em programas de baixo custo e sem qualidade. Se nos documentos a criança adquiriu a condição de cidadã — sujeito de direitos —, na prática a educação infantil perdeu espaço para o ensino fundamental.

Para Torres (2001), as reformas nos países da América Latina, a exemplo do Brasil, dificultaram o processo da construção da identidade da educação infantil em sua realidade local, caracterizando-a como meio de compensação/antecipação da escolaridade e até como prevenção do fracasso nos anos iniciais do ensino fundamental, fato que pode ser percebido ainda em nossos dias. O sistema educacional trabalha com a lógica da universalização do atendimento. Universalização para o ensino fundamental, enquanto para a educação infantil fazia-se — e faz-se — necessário o estabelecimento

de critérios como a priorização da faixa etária a ser atendida, a renda familiar, o fato de nas famílias haver mães trabalhadoras ou não, dentre outros. A focalização dos recursos no ensino fundamental e a municipalização do atendimento da educação infantil foram marcas das diretrizes neoliberais na educação. A educação dos primeiros anos de vida, segundo Rosemberg (2002, p. 29), “[...] é um subsetor das políticas educacionais de assistência ao(à) trabalhador (a), portanto integrada às políticas sociais”, logo, não pode ser analisada e compreendida isoladamente. Essa premissa demonstra que as modificações ocorridas nas políticas sociais em decorrência das reformas incidiram diretamente sobre a educação infantil e dificultaram a implementação de políticas de expansão para esse segmento.

2.3 Educação infantil e Constituição de 1988

A Constituição Federal de 1988 instituiu um quadro político ao restabelecer o Estado de direitos após um longo período de um regime fechado. Constitucionalmente, o Brasil é definido como república federativa formada pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios. Ainda, conforme o artigo 18 da Constituição, os municípios possuem autonomia administrativa e política. Com o Distrito Federal, atuam conforme as competências atribuídas a cada ente federativo. A educação na infância e sua proteção são definidas como competência concorrente, o que significa, no caso específico da educação infantil, que a União estabelece as diretrizes gerais e os municípios ficam incumbidos da execução. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) estabelece as diretrizes e normatizações, cabendo ao município a definição e elaboração da política para a educação infantil.

Ainda sobre a Constituição Federal, temos, segundo o artigo 23, os princípios que regulamentam e regem as relações entre os entes federados: autonomia e regime de colaboração. O que pressupõe que o município, embora seja o responsável direto pelo atendimento à educação infantil, pode receber recursos técnicos e financeiros da União e do estado. A difusão dos conhecimentos científicos sobre a criança pelos segmentos acadêmicos e as discussões feitas em diversos setores da sociedade e da comunidade educacional, sobre a importância e a necessidade da universalização do direito à educação para todas as crianças, foram, segundo Fulgraf (2001), importantes fatores para a inserção da criança num paradigma de cidadania. Corrêa (2002) considera que a Constituição Federal de 1988 trouxe um diferencial para a educação na primeira

infância ao colocá-la como direito de todas as crianças e instituir para o Estado o dever de oferecer esse atendimento.

A criança, sua educação e seus direitos, como se viu, não tiveram espaço nas constituições anteriores; esse espaço se concretiza no texto constitucional de 1988. O art. 227 da Constituição Federal traz uma definição abrangente quanto aos direitos da infância ao preconizar que

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1988).

Cabe ao Estado o atendimento prioritário aos direitos da criança, inclusive à educação. Cury (1998) pontua a nova situação da educação infantil: uma condição de direito, e não mais de amparo e assistência. Essa situação deu novo significado para as atividades de cuidado com as crianças pequenas; a partir de então, adquiriram caráter educativo. Outro ponto a ser destacado, a perspectiva focou no direito da criança, e não mais no direito da mulher, ou da mãe trabalhadora/pais trabalhadores. É um direito extensivo à educação da criança durante o período que antecede a escolarização obrigatória, isto é, do nascimento aos 5 anos e 11 meses de idade. Pela primeira vez foi feita uma referência ao dever do Estado para com a educação infantil. O art. 208 comprovou essa premissa ao estabelecer que

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...], de:¹⁰ IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.¹¹ (BRASIL, 2009b).

¹⁰ EC 14/1996 — modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da C.F e dá nova redação ao art. 60 da DCT; EC 53/2006 — dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da CF e ao art. 60 da DCT; EC 59/2009 — acrescenta o § 3º ao art. 76 para reduzir a partir de 2009 o percentual da DRU. Dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, ao parágrafo 4º do art. 211, ao § 3 do art. 212 e ao *caput* do art. 214.

¹¹ Nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, que passou a vigorar no final de 2009

Do ponto de vista jurídico, a educação infantil, segundo Carelli (2011), representa uma prerrogativa constitucional que assegura às crianças o atendimento em creche e pré-escola (art. 208, inciso IV da Constituição Federal). Os desdobramentos do novo texto constitucional implicaram a oferta obrigatória da educação por parte do poder público, inicialmente a partir dos 6 anos, atualmente a partir dos 4 anos. O artigo 6º, inciso I, da EC 59/2009 afirma que “O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”. Desse modo, a obrigatoriedade da escolarização a partir dos 4 anos para a família da criança não será imediata e os municípios terão até o fim do ano de 2016 para organizar suas redes de atendimento.

Podemos considerar o art. 208 da Constituição Federal de 1988 como o mais importante em relação à educação infantil, mas constatamos que o enfoque não fica restrito ao direito das crianças: há outros pontos referentes à educação em seu sentido amplo que atingem a educação da primeira infância; por exemplo, o art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Importante para a educação infantil, esse artigo traz a ideia da educação como direito de todos e “dever do Estado e da família”. O art. 206 prescreve que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”; e assegura o direito de acesso à educação também para todas as crianças. Em seu inciso VII, estabelece uma condição com vistas à qualidade, condição que pode contribuir para a quebra do estigma do atendimento “pobre para pobre”, característica comum da educação infantil brasileira. No art. 209 podemos observar a relevância da ação pública que, ao abrir o ensino à iniciativa privada, assume também a função de fiscalizar e avaliar esse tipo de instituição: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Assim, todas as instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 6 anos devem ser objeto de supervisão e fiscalização oficiais.

Outro ponto importante são as possibilidades de conveniamento do poder público com a rede particular aqui entendida como comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, mediante a fiscalização por órgão público competente.

Conforme o art. 213, “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]”. O documento “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009d) apresenta mais informações sobre o exposto. Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB — EC 53/2006), as matrículas nas instituições de educação infantil da rede municipal e das instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público recebem determinado “valor aluno-ano” para sua manutenção.

No que se refere às atribuições dos municípios, definida como prioritária na atuação no ensino fundamental, o art. 211 determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Ao afirmar que os sistemas de ensino serão organizados em “regime de colaboração”, fica claro que nenhuma esfera — seja federal, estadual ou municipal — será a única responsável pelo oferecimento da educação. No § 2º, o referido artigo proclama que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (EC 14/1996)”; no § 4º, diz que “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (EC 59/2009).

Cumpre-nos fazer um comentário sobre a EC 14/1996 (FUNDEF) e as modificações trazidas pelo FUNDEB. Nesse artigo houve modificação pelo acréscimo de dois parágrafos da emenda, que também alterou o disposto no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dispondo sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo determinou que 60% dos recursos transferidos, *caput* do art. 212, fossem destinados ao ensino fundamental. Estabeleceu o percentual de 25% da receita do município para a educação; desse montante 15% destinados ao ensino fundamental, restando 10% para o atendimento à educação infantil e a outros segmentos educacionais.

Nessa ocasião houve retração de vagas para a educação infantil e os municípios projetaram suas vagas no ensino fundamental. Desse modo, a questão do financiamento tornou-se um argumento usado por gestores municipais para justificar os poucos investimentos na área da educação dos primeiros anos de vida. O art. 212 afirma que a

União deve aplicar por ano “[...] nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (EC 14/1996, EC 53/2006 e EC 59/2009).

A Emenda Constitucional 53/2006, convertida na lei 11.494/2007, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sua proposta inicial foi feita como resposta aos anseios e as pressões sociais e políticas pela inclusão da educação infantil e de outros segmentos educacionais não contemplados pelo FUNDEF. Na proposta inicial do FUNDEB, a educação de 0 a 3 anos (creche) não tinha sido incluída. Foi necessária uma mobilização social da qual destacamos o Movimento Interforuns de Educação Infantil/MIEIB, os Fraldas Pintadas e os Fóruns Estaduais de Educação Infantil, além de entidades engajadas na luta pelo direito à educação na primeira infância. As crianças de 0 a 3 três anos foram incluídas no FUNDEB; o que consideramos uma vitória.

Com a mesma estrutura redistributiva do FUNDEF, o FUNDEB inovou ao estabelecer um modelo de financiamento da educação básica nas três etapas: infantil, fundamental e médio. Os recursos — 80% com exceção dos impostos municipais — vinculados à educação são distribuídos conforme as matrículas computadas pelos estados e municípios nas redes públicas. Quando o estado não alcança o valor mínimo por aluno há uma complementação da União. Ao incluir a educação infantil, o FUNDEB manteve em sua pauta o valor mínimo nacional por aluno/ano com a diferenciação para a creche e a pré-escola. com foi implantado gradativamente em 2009 com vigência até 2020, acreditamos ser necessários estudos sobre os impactos financeiros na educação da primeira infância. Somando-se a isso podemos observar que, com a efetivação da reforma do Estado, as possibilidades para essa etapa educacional passaram a ser determinadas pelas políticas econômicas; e considerando a descentralização presente na atuação do Estado e a responsabilização do município pelo atendimento da educação infantil, concordamos com Nascimento (1994, p. 104)

[...] é ainda provável que os municípios acabem por privilegiar a implantação da escola em detrimento da creche, na medida em que não há fonte de recursos específicos para a implantação de um serviço (a creche) que, por suas características, tem um custo bastante elevado.

Embora o FUNDEB e a destinação de recursos para a educação infantil sejam realidade, acreditamos que isso não baste para promover a expansão do atendimento. As mudanças em decorrência da lei federal 11.274/2006 — que incluem no ensino fundamental as crianças de 6 anos — deixam clara a priorização dada para esse segmento. “[...] sem parâmetros claros, a não ser o de que são responsáveis pela oferta pela educação infantil, cada município acabou por elaborar diretrizes para o setor segundo a sensibilidade local para a questão” (NASCIMENTO, 1994, p. 104). A expressão “sensibilidade local” alude à concepção de infância e educação infantil construídas pela sociedade local — os municípios.

Outro fato de destaque, a EC 59, de 2009, “[...] acrescenta §3º ao art. 76 para reduzir a partir de 2009 o percentual da Desvinculação da Receita da União (DRU)”; mais que isso, ela dá “[...] nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, antecipando para 4 anos o início da escolaridade obrigatória”; em especial no “art. 211, art. 212 e ao caput do art. 214”. Dentre essas modificações, ressaltamos a revinculação progressiva dos recursos da educação — desvinculados por meio da DRU; em parte, serão destinados à complementação da *per capita* dos estados mais pobres, além de estabelecer matrícula obrigatória dos 4 anos aos 17 anos de idade a partir de 2016. Esses fatos sinalizam indícios e possibilidades de mais investimentos para educação. Não podemos negar que o FUNDEB foi um ganho para a educação infantil na questão do financiamento, mas ainda assim acreditamos serem necessários a priorização desse segmento para cobrir o atendimento à sua demanda.

2.3.1 *Estatuto da Criança e do Adolescente*

A partir da década de 90, o Brasil, seguindo a tendência internacional, assumiu compromissos com a infância. Textos legais são aprovados e a infância começa a ocupar a agenda oficial. A Constituição regulamentou a educação infantil e o ECA traduziu a valorização da infância. Outra noção de criança e adolescente ganha feição na sociedade: a criança cidadã — sujeito de direitos — passa a ocupar o lugar da imagem deixada pelo Código de Menores; a doutrina da proteção integral é instituída através do ECA. Esse estatuto define crianças e adolescentes como pessoas em “condição de desenvolvimento” — justificando, desse modo, a necessidade de proteção integral e prioritária de seus direitos por parte da família, da sociedade e do Estado (FROTA, 2002). O ECA referenda as conquistas das crianças e dos adolescentes expressas na Constituição e propõe a substituição das políticas assistencialistas pela implementação

de políticas públicas para a infância e adolescência. Podemos confirmar essa prerrogativa no art. 3º:

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 7).

E ainda no art. 4º são apontadas as responsabilidades de cada segmento para com a criança e o adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 8).

O artigo confere importância à criança e ao adolescente, que deve ser reconhecida e exercitada na família e na sociedade. No que tange à educação, o ECA abordou a educação infantil e os direitos das crianças proclamando-os nos artigos 53 e 54. A educação da primeira infância é contemplada no art. 53 ao afirmar que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É dever dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, p. 20).

Esse artigo, além de guardar estreita relação com a Constituição Federal de 1988, pode contribuir para a inibição e o controle de práticas repressivas e castigos físicos de outra natureza. Fatos, infelizmente, tão comuns em nossa época; não raro assistem-se a cenas de violência contra crianças. A pouca idade e a condição de estar em desenvolvimento faz delas seres que necessitam de proteção. O art. 54 referenda essa proteção ao colocar que

O dever do Estado assegura à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1990, p. 21).

Esse artigo resguarda ainda o direito de atendimento à criança portadora de necessidades educacionais especiais, bem como em creches e pré-escolas, enfatizando a questão do atendimento da criança na educação infantil. Outro ponto a ser ressaltado é que o ECA explicitou os direitos da criança e do adolescente apresentando os princípios norteadores das políticas de atendimento para e nos municípios. O texto legal determinou a criação dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente/CMDCA e de Conselhos Tutelares, órgãos que têm com função delimitar as diretrizes políticas para a infância e juventude e zelar pelo cumprimento desses direitos. Esses conselhos, na grande maioria dos municípios, estão vinculados à Secretaria de Assistência Social e têm como principal função deliberar sobre questões referentes à política educacional e zelar pelos direitos das crianças. A lógica seria que a vinculação e atuação desses conselhos acontecessem em um trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social. Fato esse que não ocorre na grande maioria dos municípios.

No nosso entendimento, a instituição desses conselhos como órgãos deliberativos e fiscalizadores é uma marca da descentralização do Estado e da municipalização de serviços, revelando dessa forma o contexto de reformas impostas pelo Estado neoliberal, o que fica visível na implementação e atuação desses conselhos. Esses órgãos, na maioria dos casos, são inoperantes devido à fragmentação das políticas públicas para a infância e da dificuldade de alocação de recursos. Acreditamos que tais fatos se devem às políticas governamentais que não priorizam a efetivação das propostas de atendimento. Esses conselhos — governo e sociedade civil, em muitos casos — fazem um trabalho de voluntariado e/ou parcerias, o que não contribui para um bom atendimento à criança e ao adolescente. O descaso do Estado no cumprimento das proposições legais a ele atribuídas para com esses segmentos é perceptível. Entendemos que embora o ECA/1990 tenha representado conquista na garantia do atendimento da criança e da educação infantil, como pudemos ver nos artigos citados, a prática tem

mostrado que, para a efetivação desse direito, um longo caminho ainda precisa ser percorrido.

2.3.2 *Educação infantil na LDBEN*

A LDBEN (lei 9.394/1996), conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, aprovada em dezembro de 1996, contemplou pela primeira vez o direito à educação infantil como responsabilidade do setor educacional. Sua aprovação aconteceu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, após um período de quase dez anos de tramitação no Congresso Nacional. Durante esse período, sofreu influências de segmentos sociais vinculados a grupos com interesses econômicos e sociais diversos. Até sua aprovação foi alvo de disputas, deixando entrever um intenso confronto de forças opostas entre os envolvidos, os quais defendiam interesses antagônicos. Corrêa (2002, p. 25) destaca que, quando a lei foi “[...] finalmente foi promulgada, o contexto político acabou por favorecer, em muitos aspectos, interesse dos setores da educação privada e da igreja”. Podemos considerar que no aspecto legal a LDBEN representa uma conquista histórica; o mesmo não pode ser dito da educação para as camadas populares, pois no contexto de sua aprovação ocorreu mediante a imposição de muitas limitações que, de certa forma, cercearam a proposição de uma educação que realmente estivesse direcionada para os anseios desse segmento populacional.

Embora a aprovação tenha ocorrido no contexto das reformas e seu texto esteja marcado por contradições, fruto de influências neoliberais, não podemos desconsiderar que essa lei trouxe avanços significativos para a educação infantil. Como exemplo, a inclusão dela no corpo da educação básica, que significou redirecionar o atendimento das crianças da assistência para a educação. Ao incluir a educação infantil no capítulo da educação básica, a lei dotou-a de uma dimensão maior atribuindo-lhe o papel de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito, definindo-a como primeira etapa da educação básica, (art. 21): “[...] a educação compõe-se: I – educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Em seu art. 29, atribui à educação infantil a finalidade de “[...] promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Cabe à creche o papel de iniciar essa formação integral e a pré-escola e ao ensino fundamental sua continuidade”. Esse artigo demonstra a visão de desenvolvimento integral e sinaliza um fundamento pedagógico para o trabalho com a criança.

Conforme o art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho”; a família é colocada como a primeira responsável pela educação. Ressaltamos a importância do papel da família que não pode nem deve ser substituída; mas, ao mesmo tempo, é perceptível a evidência do papel secundário do Estado nesse segmento educacional: marca característica das diretrizes das políticas neoliberais tão presentes nesse período.

O art. 11, que trata das competências dos municípios, deixa visível a importância dada ao ensino fundamental em detrimento da educação infantil: “Os municípios incumbir-se-ão, [...], inciso V, oferecer a EI em creches e pré-escolas, e, com *prioridade*, o ensino fundamental [...]”. Nesse mesmo viés, o art. 87, §2º diz:

O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade”. Inciso I: “Matricular todos os educandos a partir de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (Nova redação dada pela EC nº 53/2006 e pela EC nº 59/2009). (BRASIL, 2006f, BRASIL, 2009b).

Não só a educação infantil perdeu, mais uma vez, espaço para o ensino fundamental, como também foram deixados de lado o ensino médio e a educação especial, que compõem a educação básica. Para cumprir essa competência, prescreve-se a manutenção de convênios técnicos e financeiros com o Estado e a União. Nesse contexto, foi proposto o regime de colaboração entre União, estado e município. Mesmo o estado, como unidade federativa, não sendo o responsável pela oferta da educação infantil, pressupõe-se que o regime de colaboração seja extensivo e progressivo entre as partes. O que se pôde perceber foi que o município apareceu como único responsável pela educação da primeira infância. A descentralização, uma das características da reforma, se fez presente nessa proposição, pois na prática o regime de colaboração dificilmente acontece de forma satisfatória para o município.

Essa proposição traz à tona a questão do financiamento, que, além de ser preocupação legítima dos administradores municipais, torna-se argumento usado para justificar os poucos investimentos na área. Após a aprovação da LDBEN, aconteceram modificações que ampliaram o direito das crianças à educação e impuseram mais desafios. Nesse cenário, a creche, compreendida como instituição educativa que deve

integrar as ações de cuidar e educar, pela especificidade de sua clientela, ainda é uma realidade nova. Sobre essa questão, Barbosa e Ritcher (2002, p. 60) pontuam que

[...] a visibilidade e a valorização que se percebe tanto nos documentos legais quanto na pesquisa, não se constituem enquanto construção de uma política de EI no país. Nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei e que a divulga está, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e qualificação da EI, sendo esta secundarizada nos investimentos das verbas públicas.

A necessidade e a importância de estudos e investigações sobre políticas de atendimento para essa faixa etária se fazem cada vez mais emergentes. A lei 11.700/2008 preconiza: “Vaga na escola pública de educação infantil ou ensino fundamental mais próximo de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. Como podemos ver, houve uma diminuição da idade de ingresso na escola ao mesmo tempo que se exige que a vaga seja próxima da residência da criança. Mais uma vez os estados e municípios serão obrigados a se organizarem para cumprir o preceito legal. Como acontecerá essa organização e como vai se dar a expansão do atendimento é mais uma vez uma incógnita na questão da educação infantil.

O art. 62 da LDBEN trata da formação do profissional que atua ou irá atuar na educação infantil. Será admitida como formação mínima o magistério de nível médio na modalidade normal. A formação exigida para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é de nível superior, obtida em cursos de licenciatura de universidades e institutos superiores de educação. Dessa forma, a LDBEN marca a profissionalização da educação infantil e contribui de modo efetivo para o alcance do seu objetivo maior: integrar as ações de cuidado e educação. Vários autores e estudiosos da área ressaltaram o que a LDBEN trouxe de importante para a educação dos primeiros anos da infância: sua incorporação à educação básica. Cury (1998, p. 12) destaca que “a educação infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares”.

Mesmo que a LDBEN seu texto não abarca as várias nuances do atendimento à criança, não podemos deixar de reconhecer que mesmo em um campo de tensões e contradições sua aprovação alavancou a educação infantil. Ainda não podemos nos esquecer do fato de que as políticas não terminam com a legislação a legislação expressa um recorte da política em um dado contexto histórico.

2.3.3 *Integração da educação infantil ao sistema de ensino*

A LDBEN determina que as creches sejam integradas aos respectivos sistemas de ensino em um prazo de três anos a contar de sua publicação (art. 89). Foi também a partir da LDBEN que a responsabilidade dos municípios pela oferta e atendimento da clientela da educação infantil ganhou espaço e passou a ocupar sua agenda política. Foi também facultado ao município criar seu sistema de ensino ou vincular-se ao sistema estadual. As atribuições dos que optaram por constituir seu sistema de ensino assim se apresentam:

Os municípios incumbir-se-ão de: [...] V – “baixar normas complementares para seu sistema de ensino” e ainda segundo a mesma legislação tem seu sistema composto; artigo 18: “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I – as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.” (BRASIL, 1996b, p. 25–7, art. 11).

Dessa forma, compete aos sistemas municipais de ensino o cuidado necessário para a institucionalização da educação infantil em seus respectivos territórios. Por seu turno, a LDBEN, em seu art. 89, determina que “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de 3 anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. Esse prazo expirou em 23 de dezembro de 1999; mas ainda hoje a integração constitui um desafio não só para os municípios que fazem parte do sistema.

Na definição de políticas municipais faz-se necessária a organização das secretarias de educação ou órgãos equivalentes nos aspectos referentes à estrutura de atendimento pedagógico, estrutura física e orçamento para atender a nova realidade. Creche e pré-escola passam a diferenciar-se apenas pela questão da idade. O artigo 30 da LDBEN define: “I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade, II – pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade”. Esse artigo deixa clara a divisão da educação infantil em duas etapas. A primeira, destinada a crianças de até três anos de idade, poderá ser oferecida em creches ou entidades equivalentes e a segunda, para as de 4 a 6 anos de idade (modificada pela lei federal 11.274/2006), a ser desenvolvida em pré-escolas. Dessa forma, é notório que a inclusão das creches ao sistema de ensino requer investimentos na área da educação infantil, requer ainda uma reorganização dos espaços, das rotinas e das atividades e uma revisão das condições

de trabalho dos profissionais atuantes. Acredita-se que não basta apenas construir um espaço educativo, pois crianças de 0 a 3 anos — e também as maiores — necessitam de cuidados e atenção de áreas como a da saúde e da assistência social.

Os desdobramentos legais advindos da promulgação da LDBEN resultaram em documentos; alguns guardam estreita relação com a referida lei, outros nem tanto. É inegável que as novas proposições decorrentes da legislação buscam a reordenação e a integração e contemplar aspectos pedagógicos e administrativos da educação infantil. Resistências foram e ainda são encontradas — até a Constituição Federal de 1988 precisou ser referendada por vários documentos, dentre os quais se destacam o ECA e a LDBEN, para que os sistemas municipais aceitassem como sua responsabilidade a creche e a pré-escola. Esses documentos, embora sejam passíveis de questionamentos e interpretações diversas, compõem um arcabouço legal: a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil 1/1999, substituída pela DCNEI 5/2009, de caráter mandatório, com o objetivo de nortear a elaboração do currículo e propostas curriculares para a educação infantil; o Plano Nacional de Educação/2001 (PNE) — lei 10.172/2001 — constitui-se em um “[...] conjunto de diretrizes e metas que possam orientar e balizar a política educacional do país [...]” e traz metas para a educação no Brasil num período de 10 anos. Essas metas atingem os estados, os municípios e a União; o Referencial Curricular Nacional/1998 (RCNEI) para a educação infantil é um conjunto de orientações direcionadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; e o documento Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de educação infantil/1998-volume I e II, consiste em orientações pedagógicas e administrativas para a organização do funcionamento das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos. A resolução de 04 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS), que foi revogada pela resolução 5 de 17/12/2009, cujo objetivo foi atualizar a resolução anterior devido ao contexto provocado pela lei 11.274/2006 que instituiu o ensino fundamental de 9 anos.

Como meio de orientar as secretarias municipais de educação, O MEC lançou vários documentos, dentre os quais destacamos os Parâmetros de Qualidade para Instituições de Educação Infantil e os Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, volume I e II, editado em sua primeira versão. Este, devido a um problema de autoria, foi retirado de circulação. Os documentos tiveram como foco a educação infantil e reforçaram esse atendimento como

responsabilidade do município. Assim, passaram a compor a política municipal. Os desafios colocados aos municípios em decorrência da reordenação legal, no caso específico da educação infantil, ainda são muitos, principalmente para os que se constituíram em sistema.

O município em estudo, Patos de Minas, organizou seu sistema no ano de 1997, a partir da lei complementar 4.506 (12/9/1997) e lei complementar 172 (16/9/2002), que cria o Conselho Municipal de Educação. Com isso, adquiriu autonomia para legislar e normatizar as instituições que compõem seu sistema, dentre estas, as instituições de educação infantil. O sistema, no período deste estudo, era formado por 23 escolas da rede particular que atendiam crianças de 0 a 5/6 anos nos períodos integral e parcial; 4 centros filantrópicos/confessionais de educação infantil que atendem à mesma faixa etária; 15 escolas que atendem à educação infantil — 4 e 5 anos — e o ensino fundamental, sendo 8 localizadas no meio rural e 7 no meio urbano; e ainda 18 centros municipais de educação infantil, 13 no meio urbano e 5 no meio rural.

O aparato legal do município após sua instituição como sistema assim se apresentou: a lei complementar, 4.506 de dezembro de 1997, cria o sistema municipal de ensino; a 172, de setembro de 2002, cria o Conselho Municipal de Educação/CME; o parecer 1.066, de outubro de 1998, do Conselho Estadual de Educação/CEE dá conhecimento da criação do sistema; a resolução CME 6/1999 estabelece normas para a educação infantil no sistema; a resolução CME 2/2000 estabelece o mesmo, assim como a resolução CME 1/2002, em vigor.

No município não percebemos avanços quanto às parcerias com órgãos afins, sobretudo com a saúde e a assistência social. Quanto à questão da integração, constatou-se que esta não aconteceu na mesma proporção em todos os setores da educação da primeira infância. Na questão da formação continuada, existe uma proposta coerente que busca atender as especificidades da educação infantil; no tocante à regulamentação houve elaboração de legislação específica para tal fim. O quesito de elaboração de proposta pedagógica e regimento, embora padronizado, contemplou todas as unidades. A Secretaria Municipal de Educação de Patos de Minas (SEMED) mantém um setor de atendimento à educação infantil, embora com escassos recursos humanos. As questões referentes à elaboração de políticas municipais para o atendimento à demanda, a adequação dos espaços físicos e a aquisição de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, e mesmo a articulação com as instituições da rede

particular, ainda mostram um longo caminho a ser percorrido; a atuação do município carece do regime de colaboração tão propagado legalmente e tão ausente na prática.

A questão da profissionalização caminha a passos lentos, têm-se profissionais qualificados mas em número insuficiente, ficando a cargo de estagiários remunerados (curso superior) parte do atendimento diário. O processo de gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil ainda é por indicação política e faltam diretrizes operacionais no nível municipal para melhor atendimento. A integração pressupõe um movimento de mão dupla em que se deve fazer presente não apenas a inclusão da educação infantil ao sistema, como também a sua responsabilização, incorporação e coordenação, ações essas que não podem e não devem ser assumidas apenas pela educação. A articulação com a assistência social e a saúde, áreas tradicionalmente presentes no atendimento à criança, deve somar-se à educação.

Percebe-se que ainda faltam elaboração e implementação de diretrizes políticas no nível municipal que contemplem efetivamente o segmento da educação infantil. As ações direcionadas para esse segmento são pontuais e carecem de continuidade e concretude para realmente contemplarem as questões pertinentes à educação infantil. Acreditamos que não basta apenas construir um espaço educativo, pois as crianças de 0 a 3 anos, também as maiores, necessitam de cuidados os quais ainda não se fazem presentes nas creches e pré-escolas, mesmo que o tema da infância tenha sido pauta da agenda oficial no Brasil de forma mais intensa nas últimas duas décadas.

III

Gestão institucional e políticas públicas para educação infantil: diretrizes nacionais e programas municipais

Leis, decretos, resoluções, normativas, pareceres planos e outros documentos materializam parcialmente as políticas públicas para a educação infantil no Brasil; e a proposição delas ocorre no âmbito federal para ser executada no município. Uma leitura analítica das proposições das políticas nacionais para esse nível educacional em âmbito municipal após a publicação da Constituição de 1988 supõe compreender as ações implementadas localmente; isto é, entender como o município organiza esse nível educacional. Mesmo explícito na Constituição e em legislações decorrentes, o direito à educação infantil não se concretizou por completo para muitas crianças e suas famílias. É provável que a realidade da implantação/implementação das políticas para educação infantil em muitos municípios se assemelhe ao contexto de Patos de Minas (MG),¹² que compõe o objeto da pesquisa apresentada nesta dissertação.

¹² Há indícios de que o processo de colonização do município coincidiu com o movimento de entradas e bandeiras rumo às terras de Paracatu. Mello (1991) pontua que o território foi ocupado por brancos por volta de 1770, quando começaram os agrupamentos de casas no arraial. Na segunda metade do século XIX, segundo esse autor, tiveram as associações com a quantidade de patos silvestres nas muitas lagoas da região; os tropeiros que por ali passavam ou ficavam se referiam ao local como “patos”; por exemplo, pernoitar nos “patos”. Daí a origem do nome Patos de Minas. Localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, esse município tinha quase 140 mil habitantes em 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE, 2010). Sua área soma 3.187,53 quilômetros quadrados, com poucos acidentes geográficos. Em meio à vegetação de cerrado e floresta tropical, destaca-se o rio Paranaíba, fonte hídrica central da região. Até 1760, índios e negros fugitivos das minas de Paracatu (MG) e de Goiás habitavam o território. A economia se embasa na agropecuária, cujas atividades se modernizam e se expandem com o setor rural. Do ponto de vista político-econômico, Patos de Minas é tido como polo regional cuja influência comercial, financeira, médico-hospitalar e educacional chega a quase dez municípios vizinhos. Também se destaca como centro que negocia a produção regional com outros mercados de consumo.

Por isso, cremos que o estudo de planos, programas e documentos referentes ao atendimento à criança na faixa etária 0–5/6 anos nesse município pode subsidiar uma análise de como ocorrem a gestão desse nível de educação, as ações dela emanadas e sua configuração nos centros municipais — os CMEIs — da rede escolar de Patos de Minas. O mapeamento dos processos de criação e expansão na rede ajuda a entender o contexto em que se desenvolveu o atendimento e as políticas educacionais para crianças de 0 a 5/6 anos de idade no município; assim como ajuda uma análise de suas configurações para a educação infantil.

3.1 Primeiras iniciativas educacionais

O documento do plano municipal de educação 1997–2000 (PATOS DE MINAS, 1997) aponta que a primeira escola começou a operar em 1853, quando foi nomeado o primeiro professor de escola pública. O documento se refere à existência de um curso de ensino primário misto, oferecido por uma escola particular em 1915. A primeira escola pública — atual Escola Estadual Marcolino de Barros — foi criada em 1917; nos anos 30, surgiu a Escola Normal Oficial de Grau Médio, atual Escola Estadual Antônio Dias Maciel. A 18ª Delegacia Regional de Ensino de Patos de Minas, hoje a 28ª Superintendência Regional de Ensino, foi instalada em 1966, para oferecer suporte técnico-educacional aos municípios de sua circunscrição. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMEC)¹³ foi criada em 1986, pela lei 2.187, para assessorar o prefeito nas questões e atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer.

Até a década de 90, a educação cabia preponderantemente ao estado. O município cuidava das escolas do meio rural, a maioria em localidades isoladas e de acesso difícil. A existência de turmas multisseriadas — turmas com um professor para duas séries ou mais — era comum em muitas unidades escolares. Além da dificuldade de acesso, da multisseriação e da responsabilização pelo trabalho pedagógico, o professor tinha que realizar tarefas de limpeza do ambiente e organização de merenda e lanche para os alunos. Conforme dados do plano municipal de educação 1993–6, no fim da década de 80 havia 61 escolas, das quais 48 com turmas multisseriadas e 13 com turmas seriadas.

¹³ Desde o ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMEC) passou a se chamar Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Nos anos 90, ocorreu a nucleação escolar. O processo consistiu em construir escolas-núcleo em localidades próximas das vias de acesso e com estrutura física adequada. Houve agrupamento de escolas pequenas que tinham funcionamento precário e se situavam em locais distantes. A nucleação objetivou melhorar a qualidade do ensino e extinguir as classes multisseriadas. Como resultado, foram criadas nove escolas-núcleo no meio rural. Entre 1990 e 2004, houve um crescimento da rede no meio urbano; sete novas escolas de ensino fundamental passaram a funcionar. A rede municipal de ensino Patos de Minas conta com 8 escolas no meio rural e 7 no meio urbano, totalizando 15 escolas de ensino fundamental e educação infantil.

Os registros (plano municipal de educação — 1993–6 e 1997–2000) apontaram que, no município, o atendimento na rede de ensino para educação infantil — crianças com idade entre 4 e 5 anos até meados a década de 90 — aconteceu em espaços urbanos e rurais; e para as crianças do meio rural, tenha sido oferecido em classes seriadas e/ou multisseriadas, com prioridade para crianças de 6 anos. Nas escolas multisseriadas, elas eram atendidas com as de 7 anos de idade, na época primeira série. O trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas pré-escolar/primeira série exigia do professor em seu cotidiano uma proposta de trabalho diferenciada e muita disponibilidade para atender as faixas etárias diversificadas, mesmo que essas turmas contassem com número pequeno de alunos.

No meio urbano, esse atendimento aconteceu em espaços alugados ou cedidos pela comunidade, em salas cedidas por escolas estaduais. Era flutuante: mudava de local conforme a demanda e o interesse da administração pública. Como não havia planejamento, as instituições podiam existir em um ano e desaparecer no outro para atender à demanda de outro local. Não existia preocupação com o local de funcionamento dessas pré-escolas; na maioria das vezes, eram inadequados, da mesma forma que o mobiliário e estrutura física deixavam a desejar. Em alguns casos, as pré-escolas funcionavam em casas residenciais alugadas; em outros, eram salas de aulas ociosas na rede estadual. Para esse atendimento, eram estabelecidos convênios através dos quais o município pagava o aluguel ou fornecia gêneros alimentícios e/ou materiais em troca da cessão do espaço. Destacamos o Pré-escolar São Vicente de Paula, que funcionou anexo à Vila Padre Alaor (instituição de acolhimento e abrigo de idosos), do início da década de 80 até o ano de 1990. A análise desse contexto evidenciou que nesse período o atendimento à educação infantil aconteceu através de arranjos improvisações.

Entre 1994 e 1996, foram criadas quatro escolas no meio urbano. Tiveram como objetivo oferecer ensino fundamental. Quanto à educação infantil, houve nesse período a priorização de atendimento para as crianças de 5 e 6 anos de idade. Nos bairros próximos a essas escolas, podemos dizer que houve o atendimento à demanda para a faixa etária atendida, mas a educação infantil continuou sem uma política específica de atendimento.

3.2 Educação infantil em Patos de Minas

As primeiras instituições de educação infantil foram destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 5/6 anos de idade e seguiram a tendência que pode ser observada no contexto nacional: originar-se da caridade, filantropia e assistência, como dissemos. Os documentos oficiais — portarias, decretos e leis municipais — do período anterior aos anos 80 permitiram constatar que não houve elaboração de diretrizes políticas específicas para atendimento a crianças com idade inferior a 5–6 anos. Os registros encontrados foram de convênios que previam a destinação de verbas para instituições filantrópicas. Desse modo, as ações institucionais realizadas pelo poder municipal nesse período limitaram-se a subvenções e repasse financeiro às instituições filantrópicas. A inexistência de instituições públicas para esse segmento da população evidenciou a omissão e a inexistência de um compromisso político do poder público local com a educação infantil.

Durante a década de 80, observamos a expansão da pré-escola para crianças de 6 anos de idade na rede pública estadual. No município, pode-se constatar que em toda escola estadual havia, pelo menos, uma turma de pré-escolar. Destacamos, no meio urbano, a Escola Estadual “Cônego Getúlio” que, nesse ano, foi a primeira escola estadual a oferecer educação infantil/pré-escola. Consideramos essa mudança na organização do atendimento da pré-escola como um fator positivo, pois contribuiu para o desenvolvimento das crianças, que tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Ainda que esse atendimento, no plano pedagógico, tenha sido marcado pelo caráter compensatório, pela antecipação de conteúdos; ainda que tenha sido meio de prevenir o fracasso nas séries iniciais.

Nesse período, observamos o predomínio do atendimento pré-escolar pela rede estadual conforme o quadro abaixo. Fica clara a atuação do município nessa etapa educacional — fraca. O quadro mostra o atendimento pré-escolar na rede particular do município, permitindo uma visualização do atendimento nesse período.

QUADRO 19

Número de alunos e de escolas da rede municipal, estadual e particular com atendimento pré-escolar em Patos de Minas no ano de 1989.

	ESCOLAS REDE MUNICIPAL		ESCOLAS REDE ESTADUAL		ESCOLAS REDE PARTICULAR	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
<i>Escolas</i>	1	—	1	21	—	3
<i>Alunos atendidos</i>	23	—	17	2.050	—	358

Fonte: PATOS DE MINAS, 1996 a/b.

No início da década de 90, Minas Gerais implantou o ensino fundamental em ciclos com a matrícula facultativa a partir dos 6 anos de idade. Muitos municípios optaram por constituir um sistema e pela organização do ensino em ciclos. O ano de 1996 foi marcado pela implantação do FUNDEF,¹⁴ com priorização no ensino fundamental, trazendo uma desaceleração no atendimento pré-escolar. Durante esse período foi possível observar a disputa acirrada pela criança de 6 anos no cômputo das matrículas entre estado e município. Houve uma retração do atendimento pré-escolar pelo governo estadual. No caso de Pato de Minas, a maioria das escolas estaduais deixou de oferecer o atendimento pré-escolar; dedicaram-se, exclusivamente, ao ensino fundamental. Foi um período de muitas discussões e tensões para a educação infantil, sobretudo de insuficiência de recursos e ausência de políticas de atendimento.

No município de Patos de Minas, a exemplo de muitos outros municípios, houve priorização do atendimento ao ensino fundamental pelo próprio sistema e os investimentos na educação infantil, que já eram poucos, diminuíram mais. A educação infantil iniciou-se do assistencialismo. A presença do poder público acontecia através de convênios. Assim, por muitos anos, teve-se atendimento considerado precário, que não supria as demandas da população nem acompanhava o ritmo de desenvolvimento do município. Ressaltamos que as primeiras instituições destinadas a crianças de 0 a 5/6 anos foram de origem filantrópica e, como tal, tinham por objetivo prestar assistência a carentes e liberar a mãe para o trabalho. Podemos dizer que o atendimento à educação infantil, quanto às creches (faixa etária 0–3 anos) manteve as características do assistencialismo presente no território nacional, caracterizando-se como espaço de guarda e cuidado destinado às crianças pobres. Outra tendência observada no município foi o atendimento para as crianças entre 4 anos e 6 anos de idade, que, também seguindo

¹⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Lei 9.424, de setembro de 1996

tendência nacional, eram atendidas em pré-escolas públicas e particulares. No caso das crianças na faixa etária 0–3 anos houve demora e descaso com seu atendimento.

Oliveira et al. (1994, p, 14)) pontuam que desde a criação das creches muitas mudanças aconteceram e que o caráter educativo atribuído a essa instituição é fato recente. A autora ressalta que a palavra creche, desde sua origem, veio carregada de simbolismo ligado ao assistencialismo e ao amparo; do francês “crèche”, significava “manjedoura”. Era associada ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado. Dessa forma, podemos afirmar que as concepções iniciais de assistencialismo tiveram e têm influências não apenas no conceito que se tem de creche, como também nas políticas públicas para esse atendimento. O quadro a seguir apresenta a criação das primeiras creches no município de Patos de Minas. As datas buscam contextualizá-las na realidade educacional municipal.

QUADRO 20
Criação de creches filantrópicas

INSTITUIÇÕES	ANO DE CRIAÇÃO
Creche Vovó Clélia	1965
Associação de Proteção à Maternidade, Infância e Velhice – Plin Plin (Casa das Meninas)	1957
Associação Beneficente Dr. “Paulo Borges”	1980
Dom Jorge Scarso	1983

Fonte: PATOS DE MINAS, 1997c.

Embora tendo sido criada em 1957, a Casa das Meninas só veio a oferecer o atendimento/creche no início da década de 90. A Creche Vovó Clélia foi a primeira instituição criada com objetivo de atender crianças de 0 a 5/6 anos. A responsável pela creche, dona Clélia Spagnuolo, mantinha a instituição com doações e contribuições voluntárias. As famílias e as crianças contribuía da forma como podiam. O espaço e a estrutura física eram bastante inadequados. Quanto ao atendimento, o quesito do profissional para trabalhar com as crianças, sempre foi um dificultador; muitos profissionais atuavam sem habilitação mínima. Havia desafios como salário, indefinição e sobreposição de funções, horário de trabalho, além de grande número de crianças por turma. Como existiam poucas alternativas, muitas mães deixavam suas crianças nesse espaço para trabalhar. Em relatos, a proprietária e mantenedora Clélia Spagnuolo, durante o processo de integração (2003–4), dizia que era muito difícil manter a creche;

mas que era necessário, pois as “[...] mães precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar as crianças” (SPAGNUOLO, C., 2003, entrevista). A creche era mantida por doações voluntárias que incluíam gêneros alimentícios e contribuições financeiras.

A prefeitura, através de convênios, destinava uma verba para a instituição que podia ser utilizada para pagamento de funcionários e manutenção. Em meados do ano de 2001, foi feita uma parceria com prefeitura/secretaria de Educação, que incluiu, além da verba de subvenção, a disponibilização de funcionários para atuar com crianças. Durante o período 2001–4, foi notável o esforço da proprietária quanto à organização dos documentos. Nesse mesmo período, a instituição firmou uma parceria com a empresa Agrocere, que resultou em uma reforma estrutural e na reorganização dos espaços internos e externos da creche. O caráter assistencialista e caritativo foi marca de atuação dessa instituição. Conforme dados do serviço de inspeção/SEMED, a creche mudou de entidade mantenedora e passou a se chamar Associação Beneficente Sementes Farroupilha. O trabalho desenvolvido na instituição passou por reformulações, com melhorias no quadro de profissionais e da estrutura física.

A Associação de Proteção à Maternidade, Infância e Velhice de Patos de Minas foi criada no ano de 1957. Tinha objetivo de atender pessoas carentes. Na década de 60, foi construída e inaugurada a Casa das Meninas, para acolher e abrigar meninas em situação de risco pessoal e social. No início do decênio de 70, passou para a coordenação da Associação das Irmãs Discípulas de Jesus Eucarístico, entidade religiosa sem fins lucrativos com trabalho social no Brasil e em países como Filipinas, Angola, Moçambique, Indonésia e Timor Leste. Sua sede central é na Itália. Também nessa instituição o atendimento em regime de creche foi uma resposta à necessidade das mães trabalhadoras. Em meados dos anos 90, aconteceu uma parceria com a secretaria de Educação, que possibilitou ao atendimento adquirir contornos educacionais e incluir crianças do sexo masculino. Nessa época, a creche recebeu o nome de Centro Educação Infantil Plin Plin. A instituição está integrada ao sistema educacional. Atende a três turmas de crianças de 2 anos a 4 anos e mantém convênio com a prefeitura/SEMED.

A Creche Dr. Paulo Borges é mantida por uma associação beneficente ligada a um clube de serviço do município. Foi criada na década de 80. Por alguns anos, manteve o caráter assistencialista, visando ao atendimento de crianças pobres e filhas de mães trabalhadoras. Em um período recente, passou por reformas na estrutura física e por uma reorganização interna. Em visita à instituição durante o ano de 2009 para elaboração de relatório para fins de convênio, percebemos que o trabalho pedagógico

está organizado e que a questão profissional estava sendo discutida para adequações posteriores. Foi possível ainda perceber atenção e cuidado educacionais com as crianças.

A creche D. Jorge Scarso é vinculada à Cáritas Diocesana de Patos de Minas. Criada no ano de 1983, manteve o objetivo de atender crianças carentes e liberar as mães para o trabalho. Passou por reformas na área física e estrutural, mas não apresentava ainda as condições adequadas para funcionamento. Durante a realização deste estudo, a instituição encontrava-se em fase de organização para integração ao sistema municipal de ensino. Questões trabalhistas referentes à profissionalização das educadoras vieram à tona, evidenciando um aspecto da questão das fragilidades da educação infantil. Destacamos o envolvimento e o compromisso das educadoras dessa instituição nas atividades de formação desenvolvidas pela secretaria de Educação. Até o momento da realização deste estudo, três dessas instituições eram conveniadas com o município para o recebimento de recursos financeiros via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além desse recurso, essas instituições realizam eventos promocionais e recebem doações como forma de garantir sua manutenção financeira.

Nesse contexto, não basta conhecer as legislações que permeiam as atividades de ensino. Faz-se necessário saber sobre o contexto histórico em que as mais iniciativas governamentais diversas foram tomadas para que se entenda um pouco mais de certas características dos períodos do sistema educacional e seja possível aproveitar experiências bem-sucedidas; ou seja, evitar reincidir nos erros passados. Assim, para compreender um pouco das marcas dos movimentos das políticas governamentais no sistema educacional, é válido rever aspectos históricos das mudanças educacionais e, sobretudo, curriculares.

O contexto socioeconômico de Minas Gerais no início da década de 80, precisamente em 1982 favoreceu o município de Patos de Minas contemplando-o com o Programa Estadual de Centros Intermediários (PROECI), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Esse programa tinha como objetivo conter o fluxo migratório do estado. Para isso, foram selecionadas 14 cidades de porte médio, consideradas estratégicas do ponto de vista econômico (COURY, 2003). Patos de Minas foi uma dessas cidades. Ainda conforme Coury, a cidade foi beneficiada com projetos como centro de bairros, educação politécnica, microunidade de produção, comercialização agrícola além da melhoria da infraestrutura de saúde. Destacamos a

instalação das microunidades de produção, destinada a gerar renda para pessoas de poder aquisitivo baixo e aos imigrantes.

Em Patos de Minas, foram criadas dez: Lavanderia Caramuru, Lavanderia Lagoinha, Lavanderia Cristo Redentor, confecção, bordado, confecção infantil, doces, botinas rústicas e calçados e o Centro de Bairros — Cristavo. No que diz respeito à educação infantil, as microunidades representaram quase a criação das primeiras creches públicas. Contavam com salas para o atendimento de crianças cujas mães trabalhavam. Nos anos 90, em seis delas foram criadas creches destinadas ao atendimento de crianças da região onde estavam inseridas. A princípio, essas creches foram geridas por conselhos comunitários, e estes vinculados à SETASCAD. Depois, através de lei municipal, foram declaradas como entidades prestadoras de serviço de utilidade pública, e sua gestão passou para o poder público do município.

A lei 2.187, de 1987, criou o programa municipal de creches, primeiro ato institucional do poder público de Patos de Minas para a educação infantil. Representado pelo município, isso significou a responsabilização do Estado pelo atendimento às crianças de 0 a 5/6 anos. E pode ser considerado como marco na história da educação infantil local. Ficou explícito que o programa de creches foi um ganho para a população;

[...] numa sociedade como a brasileira, com altos índices de exclusão e profundas disparidades regionais, em que o desenvolvimento econômico e social tem se dado combinando ilhas de riqueza cercadas por oceano de pobreza, o papel do Estado na organização e financiamento de serviços sociais prestados por rede de atenção e proteção social, é de suma importância para garantia das necessidades de sobrevivência de ampla parcela da população. (CUNHA; CUNHA, 2002, p. 23).

Outro contexto destaca a influência das organizações multilaterais, em especial a UNESCO, o UNICEF e, a partir dos anos 90, o Banco Mundial (BM). Essas organizações tinham como proposta expandir o atendimento à criança e ao adolescente a um baixo custo. Em meados do decênio de 80, foi implantado (como em muitas cidades de outras regiões), pela Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), o Centro Integrado de Atenção ao Menor (CIAME). Tal fato possibilitou a construção de uma unidade destinada a atender crianças de 6 anos a 14 anos de idade em contraturno ao período escolar. Esse atendimento aconteceu mesmo com ausência de profissionais habilitados e inadequação de espaços. Ainda nesse período foram firmados convênios com outros programas de âmbito

nacional, como os centros sociais urbanos, o que culminou na construção de uma unidade destinada ao atendimento de adolescentes carentes e de uma turma de crianças na faixa etária 4–6 anos (Creche Vovó Calu).

Esses programas eram mantidos pela prefeitura em parceria com o governo federal. Foram também utilizados como meio de conter despesas com a educação infantil, pois houve reaproveitamento dos espaços para atendimento nesse nível educacional. Os programas exigiram da prefeitura a adequação de serviços para cumprir as normas estabelecidas nos convênios firmados. Foram contratados profissionais que, embora não apresentassem qualificação nem experiência profissional na área de atendimento à criança e ao adolescente, possibilitaram pensar em um serviço para crianças de 0 a 5/6 anos de idade.

A necessidade urgente de expansão do atendimento, principalmente às crianças das camadas pobres, consideradas pelas agências e governos como populações em situação de risco, vem se tornando a justificativa para a implantação de muitas políticas compensatórias que propõem programas descentralizados de baixo custo. (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 69).

As políticas de atendimento guiadas pela improvisação de recursos e espaços para o trabalho com as séries iniciais nem sequer consideravam a formação profissional:

[...] o pessoal seria recrutado entre “as pessoas de boa vontade”, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de grande responsabilidade. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 489).

3.3 Educação infantil nas creches municipais

As orientações do programa creches Casulo, do governo federal, chegaram a Patos de Minas no fim da década de 80, através do programa municipal de creches (lei 2.298/1987); e foi gerenciado pela secretaria de Saúde e Assistência Social (SMSAS).¹⁵ Esse documento, no artigo 2º, traz como objetivos do programa:

I – a implantação de creches no município; II – desenvolver atividades de assistência pedagógica, médica, alimentar e social às crianças carentes na faixa etária de 0 a 6 anos de idade; III – fomentar a atuação da comunidade na solução de questões relativas à criança carente e IV – promover a integração social da criança e sua família. (PATOS DE MINAS, 1987).

¹⁵ Na época não havia sido criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.

O Casulo foi planejado para combinar custos baixos e aproveitar recursos comunitários. Tinha como proposta inicial o trabalho experimental, que encamparia quatro estados. A partir de 1981, transformou-se no programa central da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e, quiçá, no único programa nacional de creches. Campos (2001) ressalta que, por atuar pelo estabelecimento de convênios — repasse das verbas às prefeituras ou diretamente às instituições —, esse programa teve disseminação rápida.

A LBA, [...] propõe-se a executar o Projeto, objetivando o atendimento ao maior número de crianças, com reduzido custo operacional. A operacionalização do projeto prevê a mobilização de entidades governamentais e particulares, além de outros recursos comunitários e será implantado em todo território nacional. (BRASIL, 1977).

O público-alvo era a população de baixa renda; o objetivo, atender ao maior número de crianças a um baixo custo, em todos os municípios. Correa (2002) ressalta que essa concepção de atendimento baseava-se na crença de baixar índices de reprovação na primeira série de ensino fundamental. Pelos documentos analisados é possível perceber que Patos de Minas iniciou o atendimento em creche e pré-escola em horário integral com o programa de creches municipais associado ao programa Casulo e elaborado pela secretaria de Saúde e Assistência Social.¹⁶ As creches foram instaladas onde funcionava alguma instituição; por exemplo, a Creche Pinóquio foi instalada em uma escola desativada; a Branca de Neve, onde funcionava o CIAME; a Três Porquinhos, foi anexada ao prédio do programa de atendimento ao menor; e as creches Pato Donald e Cebolinha foram anexadas em uma lavanderia comunitária.

Também foram criadas creches nas microunidades de produção, ou seja, em galpões para fabricar sabão, para costura e lavanderia, com sala apropriada, conforme os padrões da LBA, para o atendimento de crianças com idade menor que 6 anos. O uso dessas instalações era comunitário, e a creche devia receber, de preferência, filhos de trabalhadoras das cooperativas, de modo a aproveitar o espaço destas; e o atendimento era integral (oito horas diárias). Dada a demanda, esse atendimento foi estendido à comunidade. As crianças na faixa etária 2–6 anos foram o foco. De início, foram criadas as creches descritas no quadro a seguir.

¹⁶ Este projeto, embora com o mesmo nome do projeto do governo federal, foi elaborado e conduzido pela administração municipal.

QUADRO 21
Creches projeto Casulo em Patos de Minas, MG

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	DATA DE CRIAÇÃO	N. DE CRIANÇAS	N. DE MONITORES
Creche Pinóquio (Escola Estadual desativada)	21/09/1987	100	03
Creche Branca de Neve (Antigo CIAME)	22/09/1986	80	02
Creche Três Porquinhos (Anexa ao Programa de Atendimento ao Menor)	07/06/1988	60	01
Creche Cebolinha (Anexa a uma lavanderia comunitária)	28/07/1987	60	01
Creche Pato Donald (Anexa a uma lavanderia comunitária)	06/08/1987	32	01

Fonte: PATOS DE MINAS, 1987.

O quadro demonstra que o número de crianças em sala era grande e que a razão entre adulto e criança não seguia norma técnica. Essa afirmativa se confirma ao analisarmos, no Quadro 21, a Creche Pinóquio, com *cem* crianças matriculadas para *três* monitores; o que dá uma razão de mais de 30 crianças por adulto. A proposta das creches municipais nesse período foi oferecer alimentação, segurança, higiene e atividades recreativas. Seguindo as características do projeto do governo federal, constatamos que houve o aproveitamento de prédios públicos e, sobretudo, inserção das mães no mercado de trabalho como forma de melhorar a renda familiar. E não por acaso, pois essa finalidade acompanhou a creche desde a sua origem no Brasil. Kuhlmann Júnior (1998, p. 83) enfatiza que “[...] a chamada creche popular foi criada — e até hoje ainda mantém muito dessa característica — mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais”. Noutros termos, as primeiras creches municipais começaram seu atendimento sem infraestrutura física adequada e visando ao reaproveitamento de espaços ociosos construídos para outros fins, com adequações precárias ao atendimento das crianças mais necessitadas.

O documento “Projeto creches Casulo”, elaborado pelo município de Patos de Minas, traz em seu bojo uma concepção de atendimento para a criança pobre em que considera que “[...] as creches surgiram para resolver o problema dos filhos menores que ficam em casa sozinhos quando a mãe ou irmãos maiores saem para trabalhar” (PATOS DE MINAS, 1987). O documento esclarece ainda que a “[...] criação de unidades para atender o menor no município se deu por diferentes fatores, mas com um ponto em comum que é aquele de favorecer diretamente ou indiretamente a renda familiar”. Kuhlmann Júnior (1998, p. 28) pontua que “[...] o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares”.

O início dos anos 90 foi uma época em que os princípios do neoliberalismo — redução do gasto social pelo Estado e focalização das políticas sociais e pelas orientações dos organismos financeiros internacionais — tiveram grande alcance no país. Foi criado o Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) — lei federal 8.642/1993, que dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção a Criança e ao Adolescente. O município de Patos de Minas foi contemplado com uma unidade desse programa: o Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), composto por vários programas de atendimento à criança e ao adolescente; dentre estes, uma creche, construída segundo os padrões do governo federal. Compõe-se de um bloco compacto formado por oito salas de atendimento — estrutura administrativa, sala de diretor, almoxarifado, além da cozinha e banheiros. Salas para berçário são diferenciadas. A creche foi inaugurada em 1994, com a escola, e desde então recebe crianças na fixa etária 0–5/6 anos em horário integral.

No início do governo de Fernando H. Cardoso, o programa foi extraído e sua administração, repassada para os municípios. Os CAICs foram entregues às prefeituras, que tiveram de arcar sozinhas com as despesas de manutenção e desenvolvimento dos programas. As creches eram gerenciadas pela secretaria de Saúde e Assistência Social. Foram ainda criadas creches com a perspectiva de aproveitamento dos espaços ociosos, objetivando à parceria com a comunidade. Ressaltamos a atuação da Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente (SETASCAD), que, em conjunto com a comunidade via conselho comunitário, possibilitou criar quatro instituições de educação infantil anexas a microunidades de produção. Nesse período, foram criadas, ainda, outras instituições destinadas a crianças de 0 a 6 anos de idade sob a tutela da SMSTAS; com exceção de três criadas entre 2000 e 2010, sob a responsabilidade da SEMED. Não eram exigidas do profissional que atuava nas creches formação ou experiência profissional. Kramer (2005, p. 120) afirma que

[...] essa realidade se impõe de forma contundente, pois profissionais não habilitados legalmente se dedicam ao atendimento de uma parcela significativa da população de 0 a 6 anos, tentando suprir a omissão e ineficiência do poder público.

Na questão do pessoal, além de os profissionais não terem qualificação necessária, o trabalho desenvolvido não se configurava, de fato, como profissão que exigisse qualificação. Isso demonstra que, historicamente, a creche esteve ligada a uma visão de atendimento para famílias pobres que não tinham condições de pagar uma instituição para

cuidar de suas crianças. As expressões “pajens”, “crecheiras”, “agente educativo”, “auxiliar educacional”, e “recreacionista”, usadas para designar o profissional atuante então e agora reforçam essa estrutura. O quadro a seguir mostra a evolução da criação das creches no município de Patos de Minas:

QUADRO 22
Evolução da criação das creches no município de Patos de Minas – MG

MEIO URBANO			
Centros municipais de educação infantil		Data de criação	Programa
Associação do Centro Comunitário Infantil Teba		1990	Recriança
Creche Vovó Calu		—	Recriança
Creche Colibri		23/10/1991	SETASCAD Microunidade de Produção (lavanderia)
Creche Criança Feliz		18/11/1991	SETASCAD Microunidade de Produção (lavanderia)
Creche Ivalda Alves		5/9/1991	Microunidade de Produção (costura)
Creche Balãozinho Azul		—	Microunidade de Produção (sabão)
Creche Vovó Chiquinha		18/9/1991	Anexa ao centro de bairros do Cristavo
Creche CAIC		1994	PRONAICA
Creche Leonides Alves da Rocha*		11/5/2000	—
Creche Tia Celinha*		7/2008	—
Creche Vovó Lindoca*		2010	—
MEIO RURAL			
Centros municipais de educação infantil	Região	Data de criação	Programa
Creche D. Sinhá	Areado	1992	—
Creche Arco-íris	Santana de Patos	1992	—
Creche Patotinha	Pilar	06/07/1992	—
Creche Vereador Zé Mota	Pindaíbas	—	—

Fonte: dados da pesquisa.

O atendimento a crianças de 0 a 5/6 anos de idade no município acontece em CMEIs, para crianças na faixa etária 6 meses–5 anos no período integral; em escolas municipais, para crianças com idade de 4 a 5 anos, em período parcial; em instituições particulares, que atendem crianças de 6 meses a 5 anos de idade, em período integral e parcial; enfim, em instituições filantrópicas conveniadas com a prefeitura, que atendem crianças cuja idade varia de 6 meses a 5 anos em período integral. O atendimento está situado em pontos periféricos definidos por programas já mencionados; considere-se que não houve planejamento inicial para sua construção, e sim reaproveitamento de espaços. Somam 19 unidades, das quais duas são anexas a outras. Grande parte originou-se do projeto Casulo, voltado à população de baixa renda. Os locais onde estão situados os CMEIs não foram escolhidos para a função a que se destinam, ou seja, não têm estrutura física adequada. O quadro a seguir caracteriza e quantifica esses centros.

QUADRO 23

Centros de educação infantil no município de Patos de Minas, MG — 2011

-
- ✓ 4 Centros municipais de educação infantil anexos às microunidades de produção: Colibri, Ivalda Alves, Criança Feliz., Balãozinho Azul# (CMEI anexo).
 - ✓ 5 (3 urbanos e 2 rurais*) Centros municipais de educação infantil anexos às escolas e núcleo assistencial: Cebolinha, CAIC, Vovó Chiquinha, Dona Sinhá*, Patotinha*.
 - ✓ 5 (3 urbanos e 2 rurais) centro de educação infantil em prédio próprio: Branca de Neve, CCI Teba, Leonides, Alves da Rocha, Arco-Iris*, Ver. Zé Mota*.
 - ✓ 4 (3 urbanos e 1 rural*) centros municipais de educação infantil em prédio alugado: Tia Celinha# (CMEI anexo), Pato Donald, Vovó Lindoca e Casinha Feliz*
 - ✓ 1 Centro Municipal de Educação Infantil em prédio cedido pelo governo: Pinóquio.
-

*Localizados no meio rural

#Anexo ao CMEI CCI Teba.

Fonte: dados da pesquisa.

Até 2008, os CMEIs anexos às microunidades de produção atendiam uma única turma de, no máximo, 24 crianças. Tinham duas salas: uma sala para atividades diversificadas, outra para repouso. A partir de 2008, passaram a atender mais uma turma, totalizando 40 crianças. Foi uma tentativa de suprir a demanda reprimida. Mas nenhuma melhoria foi realizada na rede física dessas instituições, e as dificuldades ainda são patentes. Isso causou transtorno no atendimento, por exemplo, a existência de *um* banheiro e *um* vaso sanitário para uma quantidade tal de crianças, dificultando a organização da rotina e o trabalho pedagógico.

3.4 Materialidade das políticas de educação infantil nos documentos do MEC

Esta parte do estudo objetiva analisar documentos publicados pelo MEC para a educação infantil nos aspectos da organização política, educacional e pedagógica. São livros, livretos, cartilhas e folhas avulsas com orientações legais. Temas como diretrizes curriculares, gestão, parâmetros de qualidade, currículo, formação de professores, dentre outros, foram o alvo das publicações. Para este trabalho, priorizamos a análise destes documentos: Política Nacional de Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem Fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A política nacional teve sua primeira versão no ano de 1994 e sinalizava mudanças para o segmento da educação infantil. Mudanças trazidas pelas pressões de

movimentos sociais e acadêmicos que reivindicavam a inclusão e o reconhecimento desse nível educacional no sistema. Após a promulgação da LDBEN (lei 9.394, de 1996), o primeiro documento oficial originado do MEC para a educação infantil foi o RCNEI, em 1998, cuja edição coincidiu com a dos PCN, voltados ao ensino fundamental. Enquanto estes apresentaram uma proposta de trabalho delimitando objetivos e conteúdos, aqueles se apresentaram como referência para o trabalho na educação infantil.

Embora existam críticas e ressalvas aos RCNEI, sua publicação pelo MEC referendou a educação infantil na composição do nível básica. No ano de 1999, foi editada pelo CNE a resolução 1, que tinha como tema as DCNEI, que vigoraram até 2009, quando foram revogadas pela resolução 5, que trouxe novas diretrizes para a educação infantil como meio de adequá-la às mudanças, a exemplo do ensino fundamental de nove anos. No período de 2002 a 2005, aconteceram seminários, encontros e fóruns nacionais e regionais para discutir a situação da educação infantil ante as legislações. Essa movimentação resultou em uma nova versão do documento Política Nacional... em prol de uma educação infantil de qualidade, no ano de 2006.

No período de 2006 a 2008, foram publicados os documentos: Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. As Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem Fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil foram publicadas em 2009 para orientar os municípios após a aprovação do FUNDEB.

3.4.1 Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL–MEC/SEB, 2006)

Pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (BRASIL, 2006c), o documento Política Nacional... apresenta objetivos, metas, estratégias e diretrizes para as esferas federal, municipal e estadual. O documento foi elaborado em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, a União Nacional das Dirigentes de Educação e a participação de secretarias municipais de educação. Houve oito encontros e seminários em regiões diversas do país. O caráter de direito de toda criança à educação infantil foi difundido em todo documento. Aqui, destacamos os seguintes tópicos do documento: “importância da educação infantil”, “diretrizes da política nacional de educação infantil” e “recomendações para estados e municípios para elaboração e adequação da política para a educação infantil”.

Quanto à importância desse nível educacional, a Política Nacional... diz que

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. [...]. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006c, p. 7).

É fato que as mudanças ocorridas nos últimos anos deram à educação infantil visibilidade nos espaços acadêmicos e na agenda política. Essa visibilidade tem se configurado em avanços; no plano legal, destacamos o reconhecimento da criança como sujeito de direitos; no plano científico, o reconhecimento da importância da educação infantil na/e para a formação do ser humano nos aspectos intelectual, cultural, social e afetivo. Esse quadro trouxe à tona a necessidade de construir práticas pedagógicas coerentes e fundamentadas em uma visão de criança cidadã, inserida em um contexto socio-histórico. Daí a importância de a educação escolar ser considerada um direito da criança de até 5/6 anos de idade na legislação. O quadro a seguir expõe diretrizes nacionais da educação infantil.

QUADRO 6

Política Nacional de Educação Infantil pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação

- A EI deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação e é de responsabilidade do setor educacional;
- É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito. Tem função diferenciada e complementar a ação da família implicando em uma profunda e permanente e articulada comunicação entre as mesmas;
- A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças e a qualidade na EI deve ser assegurada por meio do estabelecimento do parâmetro de qualidade;
- As instituições de EI devem implementar, elaborar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das diretrizes curriculares nacionais para a EI, devendo explicitar concepções, metodologia de trabalho pedagógico, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico que envolve toda a comunidade escolar;
- Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização dos funcionários docentes e não docentes, para os professores será exigida a habilitação mínima e a admissão por meio de concurso;
- A política de EI em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de ensino fundamental, médio e superior; educação especial, de jovens e adultos e também com as políticas de saúde, de assistência social, direitos humanos, mulher e diversidades e outras organizações da sociedade civil.

Fonte: (BRASIL, 2006c, p. 17–8).

Foi ressaltada a importância da indissociabilidade entre o cuidado e a educação e o caráter educacional dessas ações, reforçando o lócus da educação infantil. As diretrizes foram colocadas de forma genérica e não incluíram as especificidades dessa faixa etária. Apesar de as diretrizes não conseguiram mostrar como conciliar essa indissociabilidade, consideramos que não foram implementadas de forma efetiva na maioria dos municípios. Entendemos que, como responsáveis pela educação infantil, estes deveriam não só seguir os parâmetros e as diretrizes da União, mas também que estes devessem ser claros e concisos de modo a garantir padrões mínimos de atendimento que pudessem ser cumpridos e observados em todo território nacional. Em sua última parte o documento, Política Nacional... apresenta recomendações para a educação infantil. Em nosso entender, consideramos que, como todo o documento, não tiveram força para instituir uma política em seu “lócus” — o município — que primasse pela qualidade e suprisse a demanda para esse segmento.

QUADRO 7

Recomendações para estados e municípios para elaboração e adequação da política para educação infantil

-
- Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil;
 - As instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais;
 - Os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas.
-

Fonte: BRASIL, 2006c.

Consideramos ainda que, esse documento apresentou-se tímido quanto às metas e inovações, pois tratou de forma ampla aspectos como, melhoria da infraestrutura e instalações, expansão do atendimento, elaboração da proposta pedagógica, dentre outros. A amplitude e a importância dessa etapa educacional nesse documento foram focadas através de aspectos como, a compreensão das etapas do desenvolvimento infantil, normatização e formação para os profissionais desse segmento, e da importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Consideramos ainda que o documento contribuiu para trazer para a tona discussões como, a necessidade de, ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5/6 anos e de melhorias na prática e no cotidiano das instituições de educação infantil .

3.4.2 *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*

O RCNEI foi elaborado pelo MEC, em 1998. É composto por três volumes, com a seguinte estrutura: documento introdutório, que apresenta um breve histórico das creches e pré-escolas no Brasil. Apresenta os eixos de trabalho presentes nos dois volumes: formação pessoal e conhecimento de mundo, também os conceitos de criança e educação. O volume II, com o eixo de trabalho, identidade e autonomia, tem 85 páginas e apresenta o conceito de aprendizagem e a definição de conteúdos e objetivos para a faixa etária 0–3 anos e 4–6 anos. O volume III foca em conhecimento de mundo com os eixos movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Em suas 269 páginas, estabelece objetivos, conteúdos e orientações gerais de trabalho para o professor. Na elaboração desse documento houve participação de especialistas da área; pelos quais foram elaborados vários pareceres que resultaram em uma versão preliminar do documento para discussão com segmentos diversos e modificações.

No entanto, embora tenham ocorrido encontros e discussões com propostas de modificações, a elaboração do documento final ficou restrita a um grupo pequeno de especialistas; isto é, não incluiu a representatividade da comunidade acadêmica. Corrêa (2002) pontua que o documento não se constituiu em referência curricular de apoio aos educadores infantis, mas sim em um manual, um passo-a-passo a ser seguido na íntegra. Essa posição é corroborada por Arce (2001), ao afirmar que o documento aponta mais para um conjunto de receitas e instruções a ser seguidas pelos profissionais da área na realização de seu trabalho. A autora pontua ainda que as teorias sociointeracionistas de Piaget, Vygostky e Wallon foram apresentadas como via de mão única. Tal prerrogativa pressupõe que os profissionais da educação infantil tenham formação e conhecimento necessário para desenvolver um trabalho fundado nessa teoria. Fato esse distante da realidade da grande maioria dos municípios brasileiros, dada as condições de trabalho, a diversidade de situações de atendimento e a precariedade da formação — não só inicial, mas também continuada — dos profissionais.

Cabe ressaltar que a elaboração e o lançamento do RCNEI aconteceram em meio ao contexto das reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso. Foram produzidos para integrar o pacote da série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destinada ao ensino fundamental. Sua publicação ocorreu em 1998, período anterior à publicação das DCNEI (1/1999), demonstrando mais uma vez a falta de integração entre

os setores governamentais. Não houve inter-relação dos documentos que tiveram como foco um mesmo segmento. A distribuição de exemplares do RCNEI ocorreu de forma indiscriminada. Uma quantidade expressiva foi distribuída via Correios para todas as regiões sem critérios que a justificassem essa distribuição. Para Kuhlmann Júnior (1999, 52), esse fato pode ter servido a interesses particulares:

[...] o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular — referencial — significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Quanto ao conceito de educar, o RCNEI é definido pelo como espaço de cuidados, brincadeiras e aprendizagens.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade infantil de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

Percebem-se traços de concepção compensatória e a crença de que a educação poderá superar as “defasagens” culturais, intelectuais, emocionais, além de contribuir para a formação de “crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, v.1, p. 24). Mas não se percebe referência ao meio social e cultural em que a criança está inserida. Podemos dizer que o RCNEI trabalha com uma concepção idealizada de criança. Quanto ao cuidar, ressalta que ações de cuidado devem ser integradas às de educação: “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (p. 24). Concordamos que cuidar e educar devem estar integrados, porém entendemos que as políticas públicas para esse segmento educacional não oferecem suporte técnico para que essas ações possam se integrarem. Como parâmetro de trabalho nas instituições de

educação infantil, para o desenvolvimento das capacidades, o RCNEI coloca que a prática desenvolvida deve ter como objetivos como os que se lê no quadro a seguir.

QUADRO 5
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REFERENCIAIS

-
- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
 - Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
 - Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e criança, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
 - Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
 - Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
 - Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
 - Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
 - Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.
-

Fonte: BRASIL, 1998, v. 1, p. 63.

Mais uma vez, observamos propostas amplas e distantes da realidade cotidiana das crianças e de seus educadores. As capacidades são expostas de forma generalistas, para ser aplicadas em todo lugar. O que, nesse caso, exige contar com a boa vontade e/ou prática do educador. Entendemos que cuidar e educar são necessidades inerentes a essa faixa etária, portanto vêm ao encontro da concepção de criança como ser histórico, produtor de cultura e nela inserido. Daí se fazer necessário estabelecer — cabe reiterar — padrões que estabeleçam um mínimo de qualidade para as crianças. Não há como negar que no Brasil as políticas para educação infantil ainda carregam orientações de organismos multilaterais que expressam princípios neoliberalistas; que ainda buscam a superação de caráter compensatório para atendimento em particular de crianças pobres. E isso mesmo que a educação infantil seja direito legal e este represente um avanço ao evidenciar a necessidade de atenção e ações intencionais direcionadas para uma educação para a faixa etária de 0 a 6 anos.

3.4.3 Orientações sobre convênios para oferta de educação infantil

O documento de orientações para ofertar educação infantil foi elaborado por um grupo de trabalho constituído pelo MEC. A ideia-fim era construir um texto orientador

que se constituísse em referência nacional para os municípios na construção da política de conveniamento; ou seja, para

[...] orientar secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação nas questões referentes ao atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, realizado por meio de convênio da Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação com instituições privadas, sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais. (BRASIL, 2009d, p. 9).

O documento Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil foi estruturado em três partes que abrangem a estrutura e o funcionamento desse nível escolar, proposição de diagnóstico local e esclarecimento de dúvidas. Apresenta anexos contendo modelos de documentos para organizar convênios, prestação de contas e outros. Traz os procedimentos para que as secretarias municipais de Educação tenham acesso aos recursos do fundo e, assim, possam estabelecer convênios com organizações sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil via recursos do FUNDEB. Na parte que trata da formulação da política municipal de educação infantil, o documento caracterizou o FUNDEB da seguinte forma:

[...] para cada Estado, é calculado anualmente um valor por aluno/ano, tornando como base: os recursos provenientes da contribuição do governo estadual e dos governos municipais daquele Estado (sem os recursos de complementação da União); o número de alunos, de acordo com o Censo Escolar mais atualizado, das redes públicas de educação básica estaduais e municipais e das redes conveniadas de educação infantil e educação infantil e educação especial; os fatores de ponderação estabelecidos para cada uma das etapas, modalidades tipos de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2009d, p. 21).

Como se vê, destaca-se o papel das secretarias como responsável pela regulamentação e fiscalização das instituições conveniadas, que devem acontecer nos aspectos pedagógicos e administrativos, e orientar a aplicação de recursos financeiros, dentre outros pontos.

3.4.4 *Parâmetros de qualidade para educação infantil*

Os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes I e II,

foram publicados no ano de 2006, após a realização de oito seminários nacionais em diversos estados promovidos pelo Comitê Nacional de Educação Infantil. Marcam um período de atenção por parte do MEC com a normatização, valorizando-se aspectos pedagógicos e administrativos das instituições. O documento Parâmetros de Qualidade..., em consonância com o PNE/2001, objetiva “[...] estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para adoção das medidas de melhoria de qualidade” (BRASIL, 2001). O volume I trata do conceito de criança, da trajetória do debate sobre a educação infantil, bem como dos consensos e das polêmicas na área. A necessidade do estabelecimento de parâmetros de qualidade para a educação infantil como meio de referência para a supervisão, o controle e até a avaliação dos sistemas de ensino foram justificativas para elaboração desse documento.

O documento orienta as instituições quanto aos procedimentos administrativos e à organização do cotidiano e — ainda conforme as diretrizes da Política Nacional... — assegura a qualidade por meio do estabelecimento de parâmetros (BRASIL, 2006e). O documento considera que não existe ainda um consenso sobre o conceito de qualidade que sirva como referência para maior parte das instituições de educação infantil. Ressalte-se que é necessário cuidado ao se analisar o contexto local, pois este pode apresentar condições adversas que podem significar riscos para as crianças. No documento são apresentadas algumas conclusões a respeito da qualidade:

1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (BRASIL, 2006e, v. 1, p. 24).

Como se pode deduzir, o conceito não é universal e se submete a tensões do meio no qual está inserido. Embora o documento tenha a pretensão de ser uma referência para os sistemas de ensino, em um país com a dimensão do Brasil e tantas disparidades regionais, sociais e econômicas, consideramos que essa missão é difícil.

O volume II apresenta os parâmetros de qualidade para acompanhar os sistemas educacionais e as instituições. De início, traz as competências legais atribuídas aos sistemas de ensino, caracterização das instituições de educação infantil, além de apresentar os parâmetros de qualidade para as instituições. Seu objetivo é “[...]”

estabelecer uma referência nacional para subsidiar os sistemas de ensino na implementação da qualidade” (BRASIL, 2006e, v.2, p. 34–5).

QUADRO 2	
Parâmetros de qualidade para o acompanhamento dos sistemas educacionais e das instituições	
PARÂMETROS	
• O funcionamento em período parcial implica o recebimento das crianças por no mínimo quatro horas por dia. • O funcionamento em período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia. • Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações anteriores. • O calendário letivo não precisa ater-se ao da escola de Ensino Fundamental, mas respeitar os dias de descanso semanal e os feriados nacionais, bem como garantir o período anual de férias para crianças e funcionários. • As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou período de licença: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos. • A gestão das instituições de Educação Infantil é de responsabilidade de profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral e que têm, no mínimo, o diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia); são selecionados e avaliados a partir do conhecimento de seus direitos e deveres, do seu compromisso com a ética profissional e da dedicação permanente ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.	

Fonte: BRASIL, 2006e, v. 2, p. 34–5.

O que se pode perceber é que, nesse documento, o estabelecimento de critérios acontece de forma clara e pode ser compreendido e aplicado em grande parte do território nacional. As orientações são advindas do Plano Nacional de Educação, da LDBEN 9.394/1996 e principalmente dos estudos e pesquisas sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida.

3.4.5 Parâmetros de infraestrutura para instituições de educação infantil

É sabido que no Brasil muitas instituições de educação infantil ainda funcionam em condições precárias. Em algumas localidades não existem sequer os serviços básicos, água, esgoto sanitário e energia elétrica. A infraestrutura pode contribuir ou não para a saúde e o desenvolvimento das crianças; a inexistência de espaços alternativos e de área externa além dos serviços básicos são alguns dos itens que podem comprometer não só o desenvolvimento como também a saúde da criança. Nesse documento - Parâmetros Básicos de Infraestrutura - é apresentada uma abordagem interdisciplinar, envolvendo profissionais de áreas diversas, engenheiros, arquitetos, gestores, professores e os coordenadores da EI nas ações de reforma e construção de unidades de EI. O documento ressalta pontos que devem ser observados na construção e reforma de instituições de educação infantil.

QUADRO 3
Parâmetros básicos de infraestrutura para
instituições de educação infantil

x
• edificação e local configuram um <i>todo</i> inserido no contexto de sua comunidade; • A unidade de Educação Infantil encontra-se inserida num contexto maior, que inclui o ecossistema natural, mesmo quando localizada em uma área urbana; • A creche ou a pré-escola encontram-se inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade; • É necessário verificar as condições do ambiente construído após determinado tempo de uso. Essa identificação funciona como fonte de retroalimentação para futuros projetos semelhantes.

Fonte: BRASIL, 2006d, v. 2, p. 15.

É sugerida a participação da comunidade escolar e do técnico. Propõe-se que os prédios se tornem instrumentos para o desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição. Os conceitos de preservação ambiental e sustentabilidade são valorizados e indicados para a construção de instituições de educação infantil. A criança é reconhecida como “sujeito do processo educacional” e como o mais importante usuário do ambiente educacional (BRASIL, 2006d, p. 21). Assim, para a construção dos espaços destinados à educação infantil, considera-se essencial refletir sobre aspectos do desenvolvimento infantil em suas áreas — intelectual, psicológica, física e social. Dessa forma, como parâmetros de qualidade referentes à infraestrutura, foram descritos itens no quadro a seguir.

QUADRO 4

Parâmetros Básicos Nacionais de Infraestrutura para Educação Infantil

PARÂMETROS

- Prever quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente o aproximando-se deste.
 - As janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, devem estar sempre ao alcance do usuário mirim, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.).
 - Possibilidade de utilização de salas de atividades em “L”, permitindo diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais, potencializando ainda a realização de atividades simultâneas. Criam recantos, nichos e novas ambientações, tornando o espaço aconchegante e lúdico; recriam os “cantinhos” procurados por todas as crianças.
 - Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance; reservar especial atenção com a prevenção de acidentes, utilizando piso antiderrapante, principalmente próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos.
 - As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.
 - Os diferentes ambientes e setores da edificação das UEIs requerem tratamentos diferenciados. Como regra geral, nos espaços em que é necessária maior concentração, como as salas de atividades e a biblioteca, por exemplo, devem ser evitadas as cores quentes, mais fortes e excitantes, destinando essas cores para elementos e detalhes da construção. Nesses ambientes, recomenda-se o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto. Já nos ambientes de recreação e vivência, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na paisagem natural. As salas de atividades podem ser pintadas em cores diferentes de acordo com a idade do grupo que cada uma abriga, criando um sentido de apropriação e identidade para cada criança.
 - Valorizar o espaço de chegada à Unidade de Estudos de Educação Infantil; espaço de transição entre o ambiente exterior e os ambientes da UEI propriamente ditos. O tratamento dessa área vai incluir paisagismo, proteção contra intempéries e comunicação visual adequada, localizando os setores da unidade e indicando com clareza a recepção principal.
 - A existência de um espaço acolhedor e convidativo logo na entrada da UEI pode estabelecer um “ponto de encontro”, um ambiente de convivência, capaz de congrega pais, mestres, crianças e professores, estreitando a relação entre a comunidade e a UEI.
 - A Unidade de Educação Infantil deve ter acesso privilegiado aos serviços básicos de infraestrutura, tais como água, esgoto sanitário e energia elétrica, atendendo às necessidades de higiene e saúde de seus usuários, além de rede de telefone.
- Obs.: Esses ambientes podem ser construídos com variedade de materiais e acabamentos, valorizando efeitos texturais que possam introduzir ou reforçar conceitos como áspero/liso, duro/macio, cheiros e sons diversos, numa tentativa de refinar as percepções sensoriais da criança (visão, audição, olfato, paladar).

Fonte: BRASIL, 2006d, v. 2, p. 29–33.

3.4.6 Diretrizes curriculares para a educação infantil

A organização do ensino fundamental de nove anos — através da lei federal 11.274/2006 — provocou um contexto e sua leitura nem sempre favorável às crianças.

Esse quadro é agravado quando são feitas “[...] leituras diferenciadas da legislação em vigor [...]” (KRAMER, 2005, p. 119), de modo que se fez necessária a intervenção do MEC. Assim, em novembro de 2009, o MEC tornou pública a resolução 5, que instituiu as diretrizes curriculares para educação infantil. O parecer 22/1998, que orienta tais diretrizes, foi substituído pelo parecer 20/2009. As DCNEI (2009) apresentam as diretrizes obrigatórias que definem os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das instituições desse nível educacional.

QUADRO 8

Dispositivos legais antecedentes

-
- CF – 1988: Educação Infantil – direito social das crianças brasileiras.
 - LDB 9.394/96: Educação Infantil – 1ª etapa da Educação Básica.
 - DCNEI: Resolução CNE/CEB 01/99 – princípios éticos, políticos e estéticos.
 - PNE: 10.172/01: metas para 2011 – 50% de 0 a 3 anos e 80% de 4 a 6 anos.
 - Lei 11.700/2008: incluiu o inciso X no artigo 4º – Constituição Federal - garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.
 - Parecer CNE/CEB 20/2009 – sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
 - Parecer CNE/CEB 22/2009 – sobre as Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
-

Fonte: BRASIL, 2009.

QUADRO 9

Diretrizes Curriculares para educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 1.

Como fundamentos norteadores das propostas pedagógicas definem os seguintes princípios.

QUADRO 10

Princípios para proposta pedagogia de educação infantil

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I - Étnicos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 1.

O conceito de currículo expresso na DCNEI – BRASIL, 2009.

QUADRO 11

Orientação para elaboração Currículo para Educação Infantil

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 1.

QUADRO 12

Caracterização de estabelecimentos para Educação Infantil

-
- Creches e Pré-escolas: espaços institucionais não domésticos, públicos e privados – educam e cuidam de crianças de 0 a 6 anos.
 - Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade sem requisito de seleção.
 - Matrícula obrigatória para crianças que completam 4 e 5 anos até 31 de março e crianças que completam 6 anos após 31 de março.
 - Frequência à educação Infantil não é requisito para matrícula no ensino fundamental, oferta da vaga próxima à residência.
 - Oferta em Tempo Parcial, mínimo de 4 horas diárias e Tempo Integral, igual ou superior a 7 horas diárias.
-

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 1–2.

QUADRO 13

Função sociopolítica e pedagógica da instituição de Educação Infantil

-
- Crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
 - Compartilhar e complementar a educação e cuidado familiar;
 - Convivência entre crianças e entre adultos, a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
 - Igualdade de oportunidades educacionais, ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
 - sociabilidade e subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democrática, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguístico e religiosa.
-

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 2.

QUADRO 14

Diretrizes para proposta pedagógica da educação dos povos indígenas e outros

-
- § 2º autonomia dos povos indígenas.
 - § 3º filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombos, caiçaras, povos da floresta.
-

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 3.

QUADRO 15

Critérios para acompanhamento e avaliação das crianças na Educação Infantil

Sem objetivo de seleção, promoção ou classificação

- Observação crítica das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- Criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança.
- Documentação: famílias, conhecer o trabalho junto às crianças e desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- Não retenção das crianças na Educação infantil.

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 4–5.

QUADRO 16

Previsão de normas de transição para o Ensino Fundamental

- A proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- Respeitar as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Fonte: BRASIL, 2009e, p. 5.

Sobre a diversidade, a diretriz 05/2009 se expressa no artigo 8º, referente à proposta pedagógica quando são citados os

[...] povos indígenas; [...] filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombos, caiçaras, povos da floresta; traz uma grande contribuição para a questão do respeito à diversidade, seja ela cultural, social ou econômica. (BRASIL, 2009e, p.3).

Muito embora Correa (2006, p. 7) afirme “[...] que esta parece ser uma regra em nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de “transição”; a DCNEI 5/2009 contemplou aspectos não previstos na diretriz 1/1999 e explicitou de forma mais clara a elaboração da proposta pedagógica. Isso permite a inclusão de crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, articulando infância, brincadeira e escola.

3.5 Gestão institucional da política para educação infantil em planos e programas do municipais

A Lei Orgânica Municipal de Patos de Minas manteve os princípios definidos na Constituição Federal de 1988, conforme os artigos 123 e 126. Tem como área de atuação prioritária o ensino fundamental, deixando claro o nome dos princípios

expressos nos demais documentos; ainda mantém a “focalização” das políticas públicas ao estabelecer critérios como prioridade para área de maior densidade e menor faixa de renda. Reforça a ruptura ao propor o atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Existe uma omissão no que diz respeito às referências feitas à educação de forma genérica: não há uma especificidade para a educação infantil. Trata-se da inclusão nas creches. As creches criadas no período pela SETASCAD e que funcionam anexas às MUPs foram transformadas em instituições de utilidade pública por meio da lei. Não se tem lei de criação de creches; o que se tem é lei de denominação, o que permite entrever que o município, como sistema, não cumpre o que legalmente determina para as instituições particulares. A aprovação da lei orgânica aconteceu no início da década de 90, pouco depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. Era um contexto que refletia conquistas populares e anseios de sociedade civil organizada após anos de indefinições e silêncios decretados pelo sistema político vigente. Antes da Constituição Federal de 1988, o funcionamento das creches estava vinculado aos ministérios e/ou secretarias estaduais e municipais do Trabalho, Assistência Social e Saúde.

A gestão e concretização das políticas para educação infantil em Patos de Minas passaram necessariamente pela organização local. O processo de elaboração da lei orgânica foi conduzido pela Câmara para cumprir uma determinação constitucional e, ao mesmo tempo, organizar a política em suas nuances. Como neste trabalho nos propusemos a analisar a relação entre as políticas para educação infantil em seu aspecto macro e o espaço de sua efetivação — o espaço micro —, acreditamos que a análise dessa lei nos pontos que referenciam esse nível educacional, poderá ajudar a compreender as ações desenvolvidas no município.

A lei orgânica se define como

[...] lei genérica, de caráter constitucional, elaborada no âmbito do município e consoante as determinações e limites impostos pelas Constituições Federal e do Estado. A LOM é aprovada em dois turnos e promulgada pela Câmara de Vereadores. Trata-se do instrumento jurídico maior de um município. Nela está contida a base que norteia a vida da sociedade local, na soma comum de esforços visando ao bem estar social, ao progresso e ao desenvolvimento de um povo. (PATOS DE MINAS, 1990b, p. 9).

QUADRO 24

Definições gerais sobre a educação na lei orgânica de Patos de Minas, MG

A educação, direitos de todos, dever do Estado, da família e da comunidade, será promovida e incentivada pelo Poder público, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, tornando-a capaz de refletir criticamente sobre a realidade e preparada para o exercício da cidadania, bem como qualificando-a para o trabalho.

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

QUADRO 25

Recursos destinados à educação definidos na lei orgânica de Patos de Minas, MG

O Município aplicará anualmente, nunca menos de vinte e cinco por cento da receita orçamentária corrente, na manutenção e expansão do ensino público.

§ 1º O percentual mínimo mencionado no “caput” deste artigo deverá ser obtido levando-se em conta a data de arrecadação e aplicação dos recursos, de forma que não se comprometam os valores reais efetivamente liberados.

§ 2º O Poder Executivo publicará na imprensa local, até o dia dez de março de cada ano, demonstrativo da aplicação de verbas na educação, especificando a destinação das mesmas.

§ 3º O Município assegurará para as unidades de ensino dotação suficiente para fins de conservação e manutenção, bem como para a aquisição de equipamentos e material didático-pedagógico.

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

QUADRO 26

Deveres do município com a educação definidos na lei orgânica de Patos de Minas, MG

Art. 126. O dever do Município para com a educação será concretizado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, prioritariamente, na zona rural;

IV – expansão e manutenção da rede municipal de ensino, com dotação de infraestrutura física e equipamentos adequados;

V – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, e com a garantia de acesso ao ensino fundamental;

VIII – supervisão e orientação educacional em todos os níveis e modalidades de ensino;

§ 3º Compete ao Município recensear os educandos em idade de escolarização obrigatória, fazer-lhes a chamada e zelar pela frequência à escola.

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

QUADRO 27

Art. 127 — Dever do município para elaboração do plano decenal de educação municipal definido na lei orgânica de Patos de Minas, MG

O Município elaborará, observada a legislação federal e o que dispõe o Plano Nacional da Educação, Plano Decenal de Educação Municipal, que irá estabelecer diretrizes, objetivos e metas para os níveis e modalidades de ensino do Município, assegurando a formação e valorização do magistério, o financiamento e a gestão da educação. (Artigo com redação dada pelo art. 51 da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 28/11/06).

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

QUADRO 28

Art. 128 — Normas definidas da lei orgânica para manutenção da educação infantil no município de Patos de Minas, MG

Para efetivar o atendimento pedagógico às crianças de até seis anos de idade, caberá ao poder público municipal criar, implantar, incrementar, orientar, supervisionar e fiscalizar as creches.

§ 1º O Município fornecerá instalações e equipamentos para creches e pré-escolas, observados os seguintes critérios:

I – prioridade para as áreas de maior densidade demográfica e de menor faixa de renda;

II – escolha de local para funcionamento de creches e pré-escolas, mediante indicação de entidades organizadas representativas da comunidade;

III – integração de pré-escolas e creches. Lei Orgânica do Município de Patos de Minas

§ 2º Cabe ao poder público municipal o atendimento em creches comuns da criança portadora de deficiência, oferecendo, sempre que necessário, recursos da educação especial.

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

QUADRO 29

Art. 133 — Normas gerais para organização do quadro de pessoal para o atendimento nas instituições de ensino do município de Patos de Minas, MG

O quadro de pessoal necessário ao funcionamento das unidades municipais de ensino será estabelecido em lei, de acordo com o número de turmas e séries existentes na escola.

Parágrafo único. O Poder Público assegurará o direito ao transporte gratuito para os profissionais da educação, ao pessoal administrativo e aos auxiliares de serviço que trabalharem em escolas situadas fora da sede do Município (Parágrafo Único com redação dada pelo art. 1º da Emenda à Lei Orgânica nº 6, de 18/06/96).

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

QUADRO 30

Art. 134 — Normas gerais para recursos destinados à manutenção das instituições escolares municipais, filantrópicas, comunitárias e confessionais do município de Patos de Minas, MG

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, depois de atendida a prioridade de aplicação dos recursos públicos na rede pública, desde que estas:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem os excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (Artigo com redação dada pelo art. 56 da Emenda à Lei Orgânica nº 16, de 28/11/06)

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

No ano de 1994, foi estabelecida uma parceria entre a SMTAS e secretaria de Educação, por iniciativa da então secretária da Educação Marluce Martins Oliveira Scher. Também em 1994 ocorreu o primeiro concurso para o cargo de monitor de creche, criado em 1990, pela lei 2/1990. Como pré-requisito, foi exigida a habilitação em Magistério. O monitor de creche foi o primeiro profissional qualificado que atuou

nas creches de Patos de Minas. Pertencia ao quadro de funcionários da SMTSA. A função envolvia atividades de cuidado e educação. Dentre suas atribuições, estava:

I – Coordenar grupos de crianças da creche, desenvolvendo atividades de caráter *psicológico*; II – Acompanhar as atividades de rotina da unidade, responsabilizando-se pela orientação e pelos hábitos de higiene das crianças da creche. III – Manter contato com os pais ou responsáveis das crianças mediante reunião na unidade; IV – Auxiliar no processo de entrosamento das crianças com a comunidade; V – executar outras atividades correlatas que lhe forem atribuídas. (PATOS DE MINAS, 1990, p. 129; grifo nosso).

A atuação do monitor foi marcada por uma crise de identidade profissional: ele tinha formação docente e em seu trabalho era cobrada uma atitude pedagógica; mas sua jornada de trabalho (40 horas semanais) e seu salário não eram compatíveis com o dos professores da rede municipal (20 horas semanais). Destacamos o ponto que marca a incoerência da lei: como um profissional com o curso de magistério poderia desenvolver “atividades de caráter psicológico” e que atividades seriam essas? Não seria mais adequado o termo pedagógico? Dessa forma, o monitor de creche, mesmo sendo um profissional habilitado para atuar na educação infantil, não correspondeu às expectativas do trabalho e não se sentiu valorizado como agente educativo.

Pela parceria estabelecida, a SEMED ficou encarregada da formação dos profissionais e da supervisão pedagógica nas creches, enquanto a SMTSA arcava com o pagamento dos profissionais que faziam parte do seu quadro de funcionários e com a captação de recursos via fundo municipal de assistência social. O quadro de funcionários era composto por monitoras, auxiliares de monitor (menores do programa de atendimento ao menor) e auxiliar de serviços. O trabalho desenvolvido nesse espaço objetivava ao atendimento de famílias pobres; de tal modo que as instituições eram localizadas em bairros periféricos. A orientação para o número de crianças por turma e/ou por monitor foi legalizada cinco anos depois, pelo decreto 2.158/1999, cujo art. 2º diz que “O número de monitoras de creches fica vinculado ao número de turmas na proporção de uma para cada turma de até 30 crianças” (PATOS DE MINAS, 1999). Como se vê, independentemente da idade das crianças, o que se tinha garantido em termos profissionais era um monitor por turma, situação que nos faz pensar sobre um berçário com 20 ou mais crianças de 0 a 2 de idade anos sob a responsabilidade de um monitor.

Foi criado, no ano de 1998, o estatuto do programa municipal de creches, documento que regulamentou tal programa e o vinculou à SMTAS e à secretaria de Educação. Conforme o art. 2º: “O Programa Municipal de Creches tem por objetivo executar, no âmbito de sua competência, ações da política de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade [...]” (PATOS DE MINAS, 1998). O documento ainda estabelecia critérios de atendimento, atribuições dos agentes envolvidos e propunha a seguinte organização:

I – Secretário Municipal de Trabalho e Assistência Social; II – Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer; III – Coordenador do Programa Municipal de Creche; IV – Coordenador de Apoio Técnico-Pedagógico; V – Coordenador de Serviço Social. (PATOS DE MINAS, 1998).

De 1994 a 1998 foi instituída uma equipe para atuar nas creches composta por uma coordenadora pedagógica,¹⁷ uma coordenadora administrativa e uma assistente social, que de certa forma desempenharam as funções conforme o Estatuto do Programa Municipal de Creches. As visitas pedagógicas aconteciam periodicamente; os encontros para formação continuada eram sistemáticos e bimestrais; abordavam temas referentes ao desenvolvimento infantil, planejamento pedagógico e ações de cuidado e saúde. Entretanto, um profissional qualificado não bastava para desenvolver um trabalho satisfatório.

Nesse período, de acordo com relatórios elaborados pela coordenação pedagógica, foram constatados os seguintes problemas nas instituições: a jornada de trabalho de oito horas diárias das monitoras não possibilitou horário para planejamento de atividades nem para formação continuada, o que dificultava o desenvolvimento do trabalho. As crianças, no horário de almoço das monitoras (entre mais ou menos duas horas por dia), ficavam sob responsabilidade de menores do programa de atendimento ao menor. Essas menores exerciam a função de auxiliar de monitora e tinham entre 14 e 16 anos. Muitas vezes eram responsáveis pelas crianças e por serviços gerais.

No ano de 1996 houve uma imensa dificuldade na contratação de pessoal por motivo de licença e/ou atestado. A creche Patotinha, por exemplo, ficou de agosto a dezembro de 1996 sob a responsabilidade da auxiliar de serviços. E na creche Vovó Chiquinha a cozinha ficou por mais de 60 dias sob a responsabilidade somente das menores. (PATOS DE MINAS, 1996a).

¹⁷ Função essa exercida por nós entre 1995 e 99, 2001 e 04, 2009 ao presente.

O trabalho desenvolvido pelas menores era usado sem nenhum critério; na falta de um funcionário de qualquer segmento da creche, a menor o substituíria. Há de considerar que essas menores vinham de famílias numerosas, de situação econômica desfavorecida e se submetiam ao trabalho por questões de necessidades financeiras. Além das premissas sobre a questão das menores nas creches, destacamos que, embora atuassem em órgão público na condição de menores e aprendizes, muitas vezes essas menores foram exploradas ao substituírem um funcionário efetivo; ou ainda quando assumiam responsabilidades do sistema. Essa situação persistiu até o ano de 2000, quando, por força da legislação, as menores foram dispensadas e passaram a atuar como aprendizes. Ainda conforme o relatório,

[...] nas creches Colibri, Ivalda Alves e Cebolinha a situação era crítica a nível de comunicação, além de distantes e situadas em bairros periféricos não havia sequer um telefone público por perto. A morosidade em serviços de reforma, reparos e hidráulicos e no parquinho também se fazia presente neste período. O número de auxiliares de serviço era pequeno. E as creches com uma turma e creches com duas ou mais turmas funcionavam com o mesmo contingente de pessoal sendo o trabalho complementado por menores. (PATOS DE MINAS, 1996a).

A equipe de coordenação atuou até o fim de 2000, ano marcado pela entrega das creches à secretaria de Educação. A entrega ocorreu não sem conflitos, nos quais a SMTAS retirou de cena seus profissionais e o apoio financeiro. A integração propalada pela LDBEN começou a acontecer em uma via de mão única, e a SMTAS repassou as creches à secretaria Educação como quem se livra de um fardo. Da mesma forma, esta, ao recebê-las, não montou equipe ou setor de acompanhamento. Daí que, nesse período, a creche foi um apêndice para a educação. Não houve investimento nem reorganização. Começaram a ser discutidas questões como profissional, período para planejamento e reforma; em síntese, um movimento de integração começou só em 2009. O art. 89 da LDBEN — “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” — determina a inclusão das creches no sistema de ensino. Esperava-se que essa integração trouxesse modificações na estrutura de funcionamento dessas instituições. Mas o que se

verificou foi um afastamento da assistência social e da saúde, talvez por considerarem a creche um espaço exclusivo da educação.

No período 1999–2000, foi construída uma creche com cinco salas, prevista no orçamento. A prefeitura, a partir do ano de 2000, estabeleceu convênio com as instituições de ensino superior para o contrato remunerado de estagiários que atuassem nos CMEIs. Os estagiários são de licenciaturas diversas. Podemos considerar como avanço a entrada das estagiárias, pois — cabe frisar — as menores do programa de assistência ao menor realizaram trabalhos como auxiliares. Por força da instituição do sistema educacional do município — lei complementar 4.506 (12/09/97) e lei complementar 172 (16/09/2002) —, criou-se o conselho de educação, órgão com funções consultivas que editou, em 1999, a resolução 006/1999 e a instrução 002/1999, objetivando respaldar o processo de integração e normatização da educação infantil.

A gestão municipal (2001–4) iniciou com as creches na área de educação. E como a integração ainda não tinha se efetivado na prática, o que de fato aconteceu foi a transferência de pessoal e das instituições para a secretaria de Educação. Nos anos finais, a SEMEC organizou o nível de pessoal e editou a portaria 001/2003, “[...] que dispõe sobre as normas de conduta e atribuições dos servidores [...]”. Essa portaria trouxe uma normatização para funções do pessoal que atuava nas instituições escolares e nas creches; esse documento ainda se encontra em vigor. Para a educação infantil, foram determinadas funções dos profissionais que atuam nos CEMEIs.

QUADRO 31

Portaria 1/2003: dispõe sobre normas de conduta e atribuições dos servidores atuantes nas unidades escolares da rede municipal de Patos de Minas, MG

Art. 10 O servidor municipal [...], monitor de creche [...] deverá exercer a função em conformidade com a direção.

– Desenvolver hora/trabalho de acordo com o Projeto político-Pedagógico e com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação; [...]; Programar atividades recreativas dirigidas: jogos, brincadeiras, danças, representações teatrais e outras; Cuidar da higiene do aluno, integrando harmonicamente o cuidar e o educar; Acompanhar a distribuição da merenda nos horários estipulados, orientando a formação de hábitos e no caso do berçário, alimentar o aluno; Proporcionar horário de repouso, observando as individualidades; Orientar os alunos individualmente, reforçando a aprendizagem e atentando para as dificuldades apresentadas nas atividades desenvolvidas; Colaborar com as atividades de articulação do CMEI com as famílias e a comunidade; [...]

Fonte: PATOS DE MINAS, 2003, p. 9.

A portaria 1/2003 institui as funções do diretor de órgão municipal (gestor) em exercício nos CMEIs.

QUADRO 32

Portaria 1/2003: atribuições das funções do diretor atuante nos centros de educação infantil de Patos de Minas, MG

Art. 9º O servidor municipal do grupo de chefia ocupando o cargo recrutamento amplo, diretor de órgão municipal – atuando no CMEI deverá desempenhar as funções de articulador político, gestor pedagógico e administrativo.

– [...] Promover um trabalho integrado entre monitores, estagiários e demais funcionários; Promover a integração e a participação da comunidade no CMEI; Realizar o censo escolar conforme as diretrizes oficiais; Solicitar ao órgão competente, providências necessárias à segurança, à manutenção, à conservação e à reforma da rede física, dos mobiliários e dos equipamentos; Definir com a SEMED quadro de profissional observado os dispositivos legais pertinentes; Organizar os arquivos de legislação e de pessoal; Coordenar a execução do calendário anual de atividades, plano curricular, processo de organização e distribuição de turmas de acordo com as orientações da SEMED.

Fonte: PATOS DE MINAS, 2003, p. 8–9.

A portaria 001/2003 atribui ao estagiário contratado para prestar serviços nos CMEIs de Patos funções a ser realizadas em conformidade com a direção, como se lê no quadro a seguir.

QUADRO 33

Portaria 1/ 2003: atribuições dos estagiários que atuam nos centros de educação infantil de Patos de Minas, MG

Art. 11: O estagiário [...] deverá exercer a função em conformidade com a direção:

- Auxiliando a monitora: orientar ações que visem à formação de hábitos do aluno; acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, banho de sol e recreação; colaborar na higienização diária dos alunos no banho e na escovação; colaborar na confecção de materiais pedagógicos;
 - Colaborando com a direção: responsabilizar-se pela guarda dos alunos na ausência da monitora; participar da organização do espaço físico para festas e reuniões; transmitir recados; acompanhar alunos, quando solicitado;
-

Fonte: PATOS DE MINAS, 2003, p. 10.

Essa portaria foi para os CMEIs o primeiro ato educacional oficial. Consideramos que a carga educacional do monitor se mostrou algo pesada se observarmos a lei complementar 2/1990. Não se modificou a situação funcional da carga horária nem da especificidade do trabalho pedagógico. A rotina dos CMEIs ainda se estruturava na guarda e proteção. A integração das ações de cuidado e educação era pontual. Foi traçado um perfil educacional idealizado para um profissional e uma situação que demandava mudanças em sua estrutura organizacional, tornando-se um

ajuste forçado em uma situação que não foi modificada. Os problemas de tempo para planejamento e a ocupação de funções pelos estagiários na falta do monitor se manteve por muito tempo.

Nesse período, a resolução 2/2000 do conselho municipal de educação era o instrumento normatizador. Desde a LDBEN, o monitor de creche ficou deslocado em seu quadro de trabalho, pois — cabe reiterar — tinha de ter curso de Magistério, mas funcionalmente sua função não era docente. Houve uma mobilização da categoria que resultou na elaboração de um projeto de lei em prol da mudança de nomenclatura e de vencimentos. Assim, a lei 311, de 3 de julho de 2008, em seu art. 1º, “[...] altera [...] a nomenclatura do profissional da educação ‘Monitor de Creche para Educador Infantil’”.

QUADRO 34

Lei 311/ 2008, que estabelece atribuições do educador infantil atuante nos centros de educação infantil do município de Patos de Minas, MG

Desenvolver hora/trabalho de acordo com o Projeto político-Pedagógico e com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação; [...]; Programar atividades recreativas dirigidas: jogos, brincadeiras, danças, representações teatrais e outras; Cuidar da higiene do aluno, integrando harmonicamente o cuidar e o educar; Acompanhar a distribuição da merenda nos horários estipulados, orientando a formação de hábitos e no caso do berçário, alimentar o aluno; Proporcionar horário de repouso, observando as individualidades; Orientar os alunos individualmente, reforçando a aprendizagem e atentando para as dificuldades apresentadas nas atividades desenvolvidas; Colaborar com as atividades de articulação do CMEI com as famílias e a comunidade; [...]

Fonte: PATOS DE MINAS, 2008b.

Os vencimentos foram elevados do GH VII para o GH IX, o que significou aumento em torno de 35% nos salários. A lei manteve a carga horária de 44 horas semanais. Podemos considerar que foi um avanço no plano institucional e pedagógico a aprovação dessa lei. As atribuições do educador infantil correspondem às constantes na portaria 001/2003; exigia-se desse profissional uma atividade docente, convém frisar. No entanto, o salário não era compatível. Acreditamos que a lei complementar 311/2008 contribuiu para amenizar as discrepâncias do profissional da creche em relação ao profissional do magistério.

No ano de 2008, o decreto 3.084, de 30 de abril de 2008, estabeleceu novo horário de expediente para os órgãos da cidade administrativa Osvaldo Amorim, alterou o funcionamento de trabalho do funcionalismo público municipal de 8 horas/dia para 6 horas/dia. Essa situação atingiu os CMEIs, trazendo transtornos para o trabalho nessas instituições, pois o atendimento às crianças não sofreu

alteração. Continuou atendendo 10/12 horas/dia e não houve contratação ou estabelecimento de um novo quadro de pessoal.

No ano de 2009, constatamos um grande número de estagiárias atuando nos CEMEIs para suprir a ausência de funcionários. Pode-se dizer que substituíam o educador para garantir o atendimento em horário integral. Essa situação vem gerando muitos problemas; estagiárias atuando sozinhas sem a supervisão de um educador, muitas vezes sem condição de resolver problemas comuns às crianças, tais como quedas, febre e outros. Gerou, também, a descontinuidade do trabalho pedagógico; e acreditamos que afetou a segurança das crianças e de suas famílias.

Para o ano de 2010, foi estabelecido o sistema de rodízio do horário entre os educadores como forma de minimizar a situação, pois seria garantida a presença de, pelo menos, um educador no CEMEI. A situação do estagiário deve ser encarada como situação transitória, e não como definitiva; pois a lei federal 11.788 de 25 de setembro de 2008, determina que “[...] o estagiário não deve se constituir em um profissional e que apesar de remunerado, deve estar sempre sob a supervisão de um profissional responsável” (BRASIL, 2008c). Não se pretende excluir a figura do estagiário; afinal, faz-se necessária sua presença nos CEMEIs. Mas tem de ser em número compatível. O que se pretende — cabe reiterar — é profissionalizar o espaço creche de forma a trabalhar com qualidade e de acordo com a legislação.

A situação das creches há muito demanda ações efetivas que possam de fato resolver a questão de pessoal. Atualmente, o atendimento na rede municipal acontece em período integral — 11 horas/dia. O educador, o estagiário, o diretor e demais funcionários cumprem carga horária de 6 horas/dia. Essa situação demonstra que por um período de 5 horas/dia o educador não se faz presente na sala. Outro ponto a considerar são as especificidades da faixa etária: crianças de 8 meses a 5 anos atendidas em horário integral, o que significa que recebem e realizam no CMEI atividades de cuidado e educação; café da manhã, lanche, banho, almoço, lanche, jantar e brincadeiras envolvendo diversas áreas do conhecimento (arte, psicomotricidade, música, jogos) e atividades de linguagem oral e escrita, conhecimento lógico matemático e, não menos importante, a socialização, que envolve valores, normas de convivência e formação de hábitos. Enfim, significa dizer que o trabalho desenvolvido no CMEI não se resume apenas à guarda e proteção das crianças.

Considerando as especificidades da faixa etária atendida e a elaboração de critérios comuns a todas as unidades do meio urbano, recorreremos à resolução 1, de 20

de dezembro de 2002, do conselho municipal de educação, que regulamenta a educação infantil no âmbito do sistema de educação municipal. Como se lê no art. 28:

§ – 2º os parâmetros para organização de grupos de crianças instituindo a relação adulto/criança. § - 2º as instituições que atendem em período integral de 8 a 10 h/dia deverão observar a seguinte proporção; I – 4 meses a 2 a 1 educador e 2 estagiárias para cada grupo de 15 crianças; II – 2 a 3 anos; 1 educador e 2 estagiárias para cada grupo de 20 crianças; III – 3 a 4 anos; 1 educador e 2 estagiárias para grupo de 25 crianças; IV – 4 a 6 anos; 1 educador e 1 estagiária para cada grupo de 25 crianças. (PATOS DE MINAS, 2002b, p. 8).

Ressaltamos que o município, além do atendimento, deve se responsabilizar pela sua qualidade. É inegável que a suponha a profissionalização do espaço creche. Com base em observações realizadas durante o ano de 2009, foi montado para 2010, em caráter provisório, um quadro de pessoal para atuar nos CEMEIs como forma de amenizar essa situação. Em caráter experimental, havia um professor PI, em regime de extensão de carga horária para os centros que contam com mais de três turmas. Acreditamos que essa ação foi um bom início no sentido de profissionalização do espaço creche. Mas ainda não resolveu o problema. Ainda são necessários estudos e levantamentos de custos para subsidiar uma eventual solução. Está em discussão a minuta de uma portaria que propõe uma organização para os CMEIs. O art. 2º, inciso II, diz que

O rodízio a que se refere o inciso anterior deverá garantir a presença de educadores infantis no período da manhã e no período da tarde. IV – [...] será designado um professor PI em conformidade com o quantitativo de turma e alunos. Art. 3º – Professor PI atuará preferencialmente em turmas de I e II período. (PATOS DE MINAS, 2010).

QUADRO 35

Número quantitativo do pessoal atuante nos centros de educação infantil do município de Patos de Minas, MG

ATÉ 30 CRIANÇAS – 01 TURMA	ATÉ 120 CRIANÇAS – 05 TURMAS
01 educadora, 01 professor PI e 02 estagiárias	05 educadoras, 04 professoras PI e 09 estagiárias
ATÉ 50 CRIANÇAS – 02 TURMAS	ATÉ 200 CRIANÇAS – 08 TURMAS
02 educadoras, 01 professor PI e 04 estagiárias	08 educadoras, 07 professoras PI e 15 estagiárias
ATÉ 80 CRIANÇAS – 03 TURMAS	ATÉ 260 CRIANÇAS – 10 TURMAS
03 educadoras, 02 professoras PI e 06 estagiárias	10 educadoras, 09 professoras PI e 19 estagiárias
ATÉ 100 CRIANÇAS – 04 TURMAS	OBSERVAÇÃO
04 educadoras, 03 professoras PI e 08 estagiárias	Totais de turmas ou número de crianças estipulados serão motivo de estudo para reorganização do quadro de pessoal

Fonte: PATOS DE MINAS, 2011.

Patos de Minas organizou seu sistema educacional no ano de 1997, com a lei complementar 4.506 (12/9/97), modificada pela lei complementar 172 (16/9/2002). Com isso, o município tem autonomia para legislar e normatizar as instituições de educação infantil. O quadro a seguir apresenta a legislação para esse segmento da educação. Foram elaboradas uma instrução e três resoluções para normatizar as instituições do município. Toda essa legislação passou pelo conselho de educação.

QUADRO 36

Resolução 6/1999: normas para educação infantil no sistema municipal de ensino de Patos de Minas, MG

Estabelece normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Patos de Minas

- Art. 1º: “A criação, autorização de funcionamento, regularização...”.
- Art. 2º: “A educação infantil será ...”
- Art. 3º: “O processo de criação ...”
- Art. 4º: “Ainda do processo de criação...”
- Art. 5º: “Da regularização...”
- Art. 6º: “Das irregularidades...”
- Art. 7º: “Do credenciamento...”

Art. 8º: “Da resolução...”

Fonte: PATOS DE MINAS, 1999b.

QUADRO 37

Instrução 2/99: orienta o funcionamento das instituições de educação infantil do município de Patos de Minas, MG

Orienta o funcionamento das Instituições de Educação Infantil

- Considerações gerais
 - Considerações específicas
 - Autorização de funcionamento
 - Denominação da instituição
 - Organização de turmas
 - Espaços físicos
-

Fonte: PATOS DE MINAS, 1999a.

A resolução 6/1999 e a instrução 2/1999 foram elaboradas em um contexto de tensões e indefinições. O ano de 1993 marcou o prazo para integração das instituições de educação infantil ao sistema educacional. Conforme relatórios assinados por Silva (1999), o processo de elaboração aconteceu através de reuniões e proposições entre os membros do conselho de educação. Em reuniões quinzenais, foi formada uma comissão com membros desse conselho e um técnico da então SEMED. A resolução 6/1999 foi estruturada conforme o documento “Subsídios para credenciamento”. Seu conteúdo constituiu um conjunto de recomendações legais; mas, dada uma situação nova que se desenhava, o sistema educacional do município precisava não só se organizar, mas também se instituir como o propunham.

QUADRO 38

Resolução 2/2000: estabelece normas para educação infantil no sistema municipal de educação de Patos de Minas, MG

Estabelece normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Patos de Minas

- Cap. I – Da Educação Infantil
- Cap. II – Da Finalidade e dos Objetivos
- Cap. II – Da proposta Pedagógica
- Cap. IV – Dos Recursos Humanos
- Cap. V Do Espaço, Das Instalações e Dos Equipamentos
- Cap. VI – Da Criança e Da Autorização e Funcionamento
- Cap. VII – Da Supervisão / Inspeção

Cap. VIII – Das Disposições Finais e Transitórias

Fonte: PATOS DE MINAS, 2000.

A resolução 2/2000 do conselho municipal de educação tratou com mais abrangência da educação infantil. O parecer 4/2000 do CME (CEB) e as DCNEI — diretrizes operacionais de abril de 1995 — elucidaram pontos que a resolução 6/1999 deixou obscuros; ao mesmo tempo, como os subsídios legais haviam crescido, aquela resolução 2 foi mais completa que a anterior. Em outro contexto político, uma nova administração havia assumido o governo; enquanto as creches, sob a tutela da secretaria da Educação, tinham uma nova legislação. Somem-se a necessidade de “[...] supervisionar os estabelecimentos de seu sistema” e de parâmetros para esse sistema — para torná-los favoráveis à (re)elaboração de outro instrumento —, a emergência de publicações do MEC e o contexto da integração, já em estágio avançado.

QUADRO 39
Princípios gerais da resolução 1/2002 para elaboração da proposta de educação infantil no município de Patos de Minas, MG

- Cap. I – Da educação infantil
 - Seção I – Da definição e dos Princípios
 - Seção II – Do Direito à Educação e do Dever de Educar
 - Seção III – Das Finalidades e dos Objetivos
 - Cap. II – Da Criação e da Autorização de Funcionamento
 - Seção I – Da Criação
 - Seção II – Da Autorização de funcionamento
 - Seção III – Das Irregularidades
 - Seção IV – Da Renovação da Autorização de Funcionamento
 - Seção V – Das Alterações
 - Seção VI – Da Paralisação e do Encerramento
 - Seção VII – Da Revogação
 - Cap. III – Da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar
 - Seção I – Da Proposta Pedagógica
 - Seção II – Da Direção
 - Cap. IV – Dos Recursos Humanos
 - Seção I – Da habilidade e do aperfeiçoamento dos docentes e de seus auxiliares
 - Seção II – Da Direção
 - Seção III – Da formação de Equipes e Parcerias
 - Cap. V – Dos Espaços, das Instalações, dos Equipamentos, do Mobiliário, do Material de Consumo e do Material Didático – Pedagógico
 - Seção I – Dos Espaços Físicos Internos e Externos
 - Seção II – Dos Equipamentos das Instalações
 - Seção III – Do Material de Consumo
 - Seção IV – Do Material Didático-Pedagógico
 - Cap. VI – Do Serviço de Inspeção
 - Seção I – Da Competência
 - Cap. VII - Das Disposições Gerais
 - Cap. VIII – Das Disposições Transitórias
-

Fonte: PATOS DE MINAS, 2002.

A resolução 1/2002 foi mais detalhada em suas especificações, objetivando subsidiar a organização do atendimento à educação infantil em todo o sistema de ensino. Ainda em vigor, foi elaborada segundo um esquema rigoroso de legalidade e com enfoque quase total. De fato, alguns de seus aspectos são gerais e, por força de lei, não são ampliáveis, mas esse documento abrangeu a quase totalidade da especificidade desse nível educacional. Além disso, cabe observar que, ainda que a articulação do sistema com as instituições internas e externas seja fator primordial para efetivar o proposto na lei, sua integração, normatização e organização não acontecem apenas por

força da lei. Embora seja instrumento valioso, por si só não supre as demandas, de escolas particulares e municipais, de supervisão, orientação e acompanhamento. A integração ainda não se efetivou plenamente. Perduram situações de credenciamento e até de autorização, que demandam um sistema atuante através de seu conselho municipal, que tem papel fundamental no sistema educacional, seja municipal ou estadual.

No ano de 2003, aconteceu a estruturação da proposta curricular da rede municipal para adequar-se às novas demandas advindas da legislação. A proposta pedagógica foi elaborada para a educação infantil e os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Cabe às secretarias municipais e/ou estaduais de educação o papel de subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes de seu sistema, tanto públicas quanto privadas. Para Faria e Salles (2007, p. 27), as secretarias municipais e/ou estaduais de Educação devem “[...] orientar e apoiar as instituições para que criem condições concretas que viabilizem tanto o processo de elaboração das propostas, quanto sua execução e avaliação”. Para essas autoras, a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico são

[...] a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações. (FARIA; SALLES, 2007, p. 27).

Na administração municipal de 2001–4, durante 2003, aconteceu o processo de elaboração da proposta curricular do ensino fundamental 1º e 2º ciclos e proposta curricular de educação infantil. Foi um período de reorganização da estrutura da SEMED para suprir as demandas da legislação não só federal, como também municipal. Para elaborar a proposta curricular, foi adotado o trabalho em grupo; houve eleição de representantes de cada segmento e/ou instituições; as reuniões aconteceram quinzenalmente, com a duração de três horas e meia, totalizando 32 horas de estudo; houve a divisão do grupo em subgrupos temáticos, estabelecidos conforme os eixos propostos no documento 3 dos RCNEI. Foram formados três grupos de trabalho: linguagem oral e escrita; matemática; natureza e sociedade;

artes, música e movimento. Os textos para estudo eram discutidos após leitura prévia, e o relator do grupo repassava a síntese do trabalho em cada reunião. O documento final, “Proposta curricular de educação infantil”, apresenta-se como referencial para a prática pedagógica e estrutura-se com prefácio, objetivos básicos, conteúdos, orientações metodológicas, avaliação, estrutura operacional e proposta de trabalho. A proposta manteve a estrutura do RCNEI na faixa etária, creche/pré-escola e também na organização dos blocos de conteúdos; 1º bloco — 0 a 3 anos, 2º bloco — 4 a 6 anos. Embora com a estrutura do RCNEI, a proposta registrou avanços na metodologia e organização do trabalho nas escolas.

No ano de 2006, a administração 2005–8 reestruturou a proposta pedagógica do ensino fundamental e da educação infantil. Como parâmetro, foram adotadas as matrizes de referências para todos os conteúdos e as etapas educacionais. O objetivo da reestruturação da proposta curricular foi o aperfeiçoamento do documento anterior “[...] de forma que se adaptasse à organização do processo ensino aprendizagem com base em competências” (PATOS DE MINAS, 2005, p. 5). A proposta foi organizada em quatro volumes. Um tem os pressupostos teóricos; os demais contêm as matrizes de referência curriculares para educação infantil, ensino fundamental regular e projeto Acertando o Passo. O volume 1 diz que nas matrizes as competências são tidas como essenciais às áreas do conhecimento conforme orientação do MEC e leituras sobre a abordagem pedagógica para o desenvolvimento de competências como base curricular nas reformas. O enfoque dado à proposta curricular no volume 2 — educação infantil — seguia a lógica do enfoque dado ao ensino fundamental. A proposta para a educação infantil manteve a estruturação do RCNEI; a separação entre creche e pré-escola pela faixa etária por etapa: berçário, maternal I, maternal II, I período e II período; a apresentação dos conteúdos no formato de competências e habilidades por eixo de trabalho: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Valores Humanos.

Do ponto de vista da aplicabilidade, o que se percebe é que essa proposta tem um cunho escolarizante, pois desde o berçário já se propõe o trabalho com habilidades e descritores, com base em uma competência previamente determinada. As alternativas de integração de elementos, o uso de material lúdico e pedagógico, bem como a estruturação de uma rotina flexível, não se fazem presentes.

3.6 Educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos

Em 2005, a lei 11.114 autorizou a matrícula das crianças com 6 anos de idade no ensino fundamental. Logo em seguida, em 2006, a lei 11.274 alterou a LDBEN — art. 87, “[...] § 3º, inciso I matricular todos os educandos a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental”; a matrícula da criança com 6 anos de idade no ensino fundamental tornou-se obrigatória, e o ensino fundamental passa a ter 9 anos. A inclusão obrigatória das crianças de 6 anos já acontece em vários países e, no Brasil, muitos municípios já implantaram esse mesmo sistema de ensino. Nesse contexto, destacamos a emenda constitucional 59, de 11/11/2009, que trata do fim da desvinculação das receitas da União e torna obrigatório a educação dos 4 anos aos 17 anos até 2016. Percebemos que, cada vez mais, antecipa-se a escolarização das crianças; e essa antecipação não vem acompanhada de recursos financeiros nem de parâmetros claros sobre as diretrizes políticas para uma ação pedagógica que respeite o tempo da infância.

Como o art. 87 da LDBEN facultava a matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental, a emenda constitucional de 14 de setembro de 1996 — lei 9.424/96, que criou o FUNDEF — levou muitos municípios a incluir essa faixa etária no ensino fundamental. Essa inclusão aconteceu na reforma educacional e teve como mecanismo indutor o FUNDEF. No fim da década de 90, início dos anos 2000, muitos municípios organizaram o ensino fundamental em ciclos, o que implicou o acréscimo de um ano de escolarização no ensino fundamental. Muitos sistemas adotaram apressadamente uma posição favorável ao ensino fundamental de 9 anos e organizaram a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental com oito anos de duração sem critério algum.

Ainda que os sistemas tenham autonomia, as diretrizes municipais ou estaduais do MEC não podem ser ignoradas. A coordenação de políticas públicas é refletida nas e pelas ações de regulação. “[...] é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema” (BARROSO, 2005, p. 733–4). A entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental ocorreu em contextos e situações nem sempre favoráveis a elas. Daí ficar que implícito que os sistemas devem observância às diretrizes do MEC através de pareceres e resoluções e manuais de orientação que, na questão, focalizam a criança de 6 anos. Um exemplo dessa premissa é o documento Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2006), que traz orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade no

ensino fundamental de 9 anos. Nesse documento o MEC apresenta uma série de artigos sobre a infância, alfabetização e metodologia para o trabalho com a criança de 6 anos.

O documento “Política nacional para a educação infantil”, de 2006, ao abordar a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental, alerta para que essa ação não significasse uma diminuição de vagas na educação infantil.

Essa opção colocada aos sistemas de ensino diminui a demanda para esta etapa educacional (Educação Infantil) e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos. Para tanto é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. (BRASIL, 2006c, p. 6).

Portanto, a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental não pode acontecer sem se levarem em conta as especificidades da faixa etária abrangida pela educação infantil. Ao se incluí-la, deve-se ter o cuidado de não fechar as portas para o público da educação infantil. Kramer (2006, p. 811) afirma que a expansão com qualidade das creches e pré-escolas deve fazer parte das políticas públicas municipais; e que “[...] a infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças numa perspectiva da educação, em que o outro é visto como um eu em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate às desigualdades”.

Uma vez instituído o ensino fundamental de 9 anos, o período de transição para reorganizar sistemas educacionais não deveria exceder 2010. Em janeiro desse ano, foram instituídas pelo MEC/Conselho Nacional de Educação as diretrizes operacionais para o ensino fundamental de 9 anos (vide resolução 1). A determinação é que fossem matriculadas no ensino fundamental crianças que completassem 6 anos até 31 de março do ano letivo corrente. Acreditamos que essa resolução contribuiu para organizar os sistemas. Desde o ano de 1998, Patos de Minas incluiu as crianças nessa faixa etária no ensino fundamental. Entre 1998 e 2000, houve organização do ensino em ciclos, e as turmas de pré-escola foram absorvidas pelo ensino fundamental. Até o momento de publicização deste estudo, o sistema municipal havia editado decretos, ora incluindo crianças de 6 anos no ensino fundamental pela organização do ensino em ciclos, ora voltando ao regime seriado, também com inclusão delas nesse nível. Eis por que cabe reiterar Kramer (2006): é preciso estabelecer diálogo e articulação institucionais e pedagógicos entre educação infantil e ensino fundamental para que a incorporação maciça de crianças com idade 6 anos no ensino fundamental não

prejudique seu processo educacional por causa de uma iniciação traumática porque eventualmente incoerente com suas capacidades cognitivas e afetivas, de socialização e de envolvimento com tarefas planejadas; isto é, incoerente com sua singularidade e seu desenvolvimento.

Essas dimensões que singularizam crianças como mais aptas à educação infantil e ao ensino fundamental não estão presumidas no escopo das políticas emanadas do MEC, seja no plano pedagógico, político ou institucional, conforme as vimos aqui. Elas emanam é do dia a dia na escola, da prática mesma de escolarizar crianças com tal idade. Cabe ressaltar, porém, que, se até o fim dos anos 90 a educação não tinha parâmetros legais, a partir dos anos 2000 essa falta foi suprida. Para crianças na faixa etária 4–5 anos, a situação era diferente: além do atendimento assistencialista das creches, havia instituições particulares, com localização privilegiada e infraestrutura física adequada (parquinho, piscina, brinquedos atrativos e outros). É claro: para quem pudesse arcar com os custos! Portanto, ainda que aquelas dimensões escapem ao teor da lei, existem parâmetros para a educação infantil; por exemplo, para as instituições, o público e os profissionais. Daí nosso pressuposto de que as tensões e contradições advêm, sobretudo, da execução das políticas no contexto micro, ou seja, no município. No caso de Patos de Minas, pode-se dizer que houve avanços no plano legal, institucional e pedagógico; porém, à efetivação plena da educação infantil como condição de direito da criança resta um caminho longo, como se pode depreender da fala de pessoas envolvidas diretamente com a educação infantil nesse município entrevistadas para a pesquisa aqui descrita.

4

Educação infantil na rede municipal: percepções e ações de gestores e educadores

]

A leitura da legislação relativa à institucionalização da educação infantil oferece bases úteis para entendermos os dados advindos da pesquisa de campo subjacente a este estudo. Úteis porque criam bases para verificar as configurações das diretrizes oficiais ao se concretizarem em ações institucionais na rede municipal de ensino de Patos de Minas; assim como verificar as condições de viabilização de tais diretrizes através da análise das relações entre proposições, ações e percepções dos gestores e educadores envolvidos com esse segmento educacional. Enfim, abrem possibilidade de estabelecer relações de confronto que redundem em outras sínteses da premissa inicial deste trabalho: a de que há contradições e descontinuidades na implementação do arcabouço legal das políticas de atendimento de educação infantil para crianças de 0 a 5/6 anos no Brasil e naquele município.

Tais sínteses poderiam advir da experiência de quem atua diretamente com a educação infantil na prática, a exemplo de educadores e gestores¹⁸ (atuantes nos centros municipais de educação infantil de Patos de Minas, os CMEIs. Com efeito,

¹⁸ Educadores infantis são profissionais que atuam nos CMEIs. O cargo foi criado em substituição ao de monitor de creche através da lei municipal 311, de 3 de julho de 2008. Gestores incluem diretores e/ou coordenadores dos CMEIs.

este capítulo se desdobra mediante a apresentação e o comentário da transcrição de relatos orais produzidos em entrevistas semiestruturadas com tais agentes da educação infantil. As entrevistas seguiram roteiro de 15 perguntas a fim de apreender como expressam suas percepções da relação entre as proposições oficiais e o trabalho realizado nos CMEIs. Foram realizadas de forma individual e coletiva.¹⁹ Também compuseram essa coleta de dados a observação participante e as notas de campo. Estas foram realizadas nas visitas de acompanhamento pedagógico como parte do trabalho que desenvolvemos na secretaria de Educação patense. A cada instituição selecionada para o estudo, foram feitas três visitas em 2009 e duas em 2010. Cada visita teve a duração média de duas horas, o que soam 10 horas por instituição, 50 horas ao todo.

Os CMEIs foram o lócus da pesquisa por ser instituições que oferecem atendimento à criança de 0 a 5/6 anos de idade no município. A escolha das instituições não obedeceu a um critério específico; priorizamos instituições que demonstrassem a situação da educação infantil em geral: localização de cinco CMEIs do meio urbano em um universo de doze cuja abrangência geográfica fosse representativa da diversidade social e econômica da população (ou seja, se eram localizadas em bairros periféricos e não periféricos); estrutura de atendimento (CMEIs que atendem duas, quatro e oito turmas de crianças); recursos humanos (gestor e educador infantil, com no mínimo dois anos de atuação na função, 14 educadores de um universo de 47 e 5 gestores de um universo de 11). Assim, foram entrevistados 14 educadores infantis e 5 gestores selecionados. Os quadros 40 e 41 apresentam as descrições relativas a eles.

Dos gestores entrevistados, um não tem pós-graduação. Os educadores infantis possuem formação em nível médio, modalidade normal, pré-requisito para a função; a maioria fez curso superior e pós-graduação. Com relação ao tempo de atuação, muitos têm experiência nessa etapa de ensino. Outros estão iniciando sua trajetória na educação infantil, tendo a possibilidade de vivenciar experiências com profissionais mais experientes e trazer novos conhecimentos. As entrevistas foram feitas de abril a julho de 2010. Para coleta, organização, apresentação e análise dos

¹⁹ As discussões nos grupos focais (entrevistas coletivas) foram importantes porque um entrevistado foi dialogando com outro, dividindo opiniões, trazendo à tona fatores que dificilmente apareceriam nas entrevistas individuais.

dados empíricos, optamos pela abordagem qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49) — para quem “[...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” — e Lüdke e André (1986) — que ressaltam a importância da variedade de fontes de informação em uma pesquisa, por possibilitar a representação de pontos de vista plurais. O intuito foi criar uma via de mão dupla em que pesquisador e entrevistado como sujeito do processo pudessem refletir sobre a realidade em questão, ou seja, sobre sua prática cotidiana, o que possibilitou relatos espontâneos em um espaço de diálogo aberto e interativo.

QUADRO 40
Instituições envolvidas no estudo/profissionais²⁰ entrevistados

INSTITUIÇÕES	TURMAS	FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS	EDUCADORES	GESTORES
CMEI “CAIC” Avenida Patrício Filho, nº 644 Bairro: Alto Colina	8	6 meses a 4/5 anos	171	A B C D E F	C 1
CMEI “Ivalda Alves” Praça Salomão A. Franco, 36, bairro: Jardim Lagoinha	2	2 a 5 anos	38	G H	C2
CMEI “Pinóquio” Rua Minas Gerais, nº 26, bairro: Brasil	4	2 a 5 anos	38	I J	C 3
CMEI “Tia Celinha” Rua Paraíba, 518, bairro: Cristo Redentor	4	11 meses a 4/5 anos	88	K L	C 4
CMEI “Colibri” Rua Bahia, 280, Bairro: Santa Luzia	2	2 a 5 anos	38	M N	C5

Fonte: dados da pesquisa

²⁰ Para preservar a identidade das entrevistadas, adotamos letras do alfabeto (de A a M) para os 14 educadoras infantis; para os gestores, optamos pelos numerais de 1 a 5. Todos foram entrevistados nas instituições onde trabalham.

QUADRO 41

Profissionais, situação funcional, experiência na educação infantil e suas respectivas formações

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	EXPERIÊNCIA COMO GESTOR
Gestor 1	Pós-graduação	Contratado	1a e 3m	2 anos
Gestor 2	Pós-graduação	Com gratificação	1a e 3m	2 anos
Gestor 3	Graduação	Com gratificação	6 anos	6 anos
Gestor 4	Pós-graduação	Efetivo	16 anos	8 anos
Gestor 5	Pós-graduação	Efetivo	10 anos	6 anos
Educador A	Superior	Efetivo	10 anos	
Educador B	Nível médio	Efetivo	10 anos	
Educador C	Superior	Contratada	2 anos	
Educador D	Superior	Efetivo	10 anos	
Educador E	Nível médio	Efetivo	10 anos	
Educador F	Superior	Efetivo	10 anos	
Educador G	Superior	Efetivo	10 anos	
Educador H	Superior	Contratado	2 anos	
Educador I	Nível médio	Efetivo	10 anos	
Educador J	Pós-graduação	Efetivo	16 anos	
Educador K	Superior	Efetivo	10 anos	
Educador L	Superior	Efetivo	10 anos	
Educador M	Superior	Efetivo	10 anos	
Educador N	Superior	Efetivo	16 anos	

Fonte: dados da pesquisa

Em vista do pressuposto inicial de que há descompasso entre as proposições oficiais e o atendimento nas instituições de educação infantil — fator que geraria contradições entre o discurso e prática, entre o programado e o realizado —, compartilhamos com Sacristán a crença na premissa de que mediações e vínculos entre determinações legais e prática institucional-pedagógica estão expressos na percepção dos sujeitos institucionais e profissionais;²¹ daí que definimos, como questionamentos

²¹ Serão considerados sujeitos institucionais os profissionais que ocupam função de gestão; e sujeitos profissionais aqueles que exercem a função de educadores (professores). Em alguns casos, são institucionais e profissionais ao mesmo tempo; é o profissional que realiza seu cargo (especialistas, gestores e educadores, pois incorpora os objetivos/missão da instituição. O sujeito profissional é o profissional que não exerce função ou cargo de gestão na instituição.

desencadeadores deste estudo, estas indagações: como o município de Patos de Minas cumpre as diretrizes da política pública de educação infantil em seu sistema de ensino? Que mudanças os gestores e educadores infantis perceberam na rede educacional do município após a implementação das diretrizes da política pública? Como as políticas públicas se configuram e como interferem no trabalho das instituições desse nível educação da rede municipal?

Metodologicamente — cabe frisar —, optamos pela abordagem qualitativa e recorremos à entrevista semiestruturada para obter dados de natureza mais subjetiva. As entrevistas foram realizadas nos CMEIs após agendamento prévio. Foi marcado um horário que possibilitasse a presença de todos — ou ao menos da maioria dos educadores infantis. O roteiro, pré-elaborado, foi distribuído para educadores e gestores minutos antes do início das entrevistas para que se familiarizassem e refletissem sobre as questões.

No primeiro dia, logo na primeira instituição, começamos com as entrevistas individuais, mas sentimos que as educadoras ficaram tensas e pouco à vontade durante a entrevista. No segundo dia, em outra instituição, optamos pela entrevista coletiva, como uma aproximação da abordagem do grupo focal. O clima entre o grupo mudou: houve mais interação entre nós. Esse arranjo contribuiu para a discussão e exposição de pontos de vista segundo o roteiro. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas.

Para analisar os dados, definimos categorias centrais segundo indicadores que caracterizaram a abrangência do objeto de pesquisa, no intuito de construir uma estrutura lógica e coerente com o processo de análise. Esses procedimentos nortearam a coleta, a sistematização e a análise dos dados, relativos ao âmbito institucional da materialização das políticas e ao nível da percepção de gestores e educadores. As falas dos sujeitos entrevistados que consideramos mais significativas foram selecionadas e agrupadas no processo de categorização. Como um meio de organização e compilação dos dados, criamos as subcategorias, o que nos possibilitou agrupar as vozes dos sujeitos segundo a análise dos dados extraídos da (re)leitura dos relatos orais. As categorias e subcategorias estão apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 42

Categorias e subcategorias derivadas do conteúdo das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1) Integração ao sistema de ensino	- Regulamentação da educação infantil no município - Conhecimento e importância dos documentos
2) Organização e atendimento da educação infantil no município: a especificidade do trabalho nos CMEIs	Como está organizado o atendimento à educação infantil: como são desenvolvidas as atividades nas instituições onde atuam as
3) Valorização profissional	Plano de cargos e salários

Fonte: dados da pesquisa.

A organização e a análise das categorias foram feitas através da leitura dos relatos/entrevistas que possibilitou a identificação de aspectos comuns, divergentes e contraditórios presentes nas falas dos sujeitos entrevistados. O agrupamento das categorias em subcategorias possibilitou melhor apreensão da realidade das instituições do município de Patos de Minas, por contemplar aspectos não só da prática pedagógica, como também da ação institucional do poder público municipal.

A seguir, apresentamos a análise resultante das categorias que nortearam esta parte da pesquisa. Iniciamos pela categoria integração ao sistema de ensino, estruturada pelas subcategorias; regulamentação da educação infantil, conhecimento da legislação para educação infantil, verificação da existência de um setor responsável por esse segmento e os avanços trazidos pela integração. A análise possibilitou-nos uma percepção da integração dos CMEIs em Patos de Minas.

4.1 Integração ao sistema de ensino municipal

QUADRO 43

Conhecimento da regulamentação da educação infantil no município

4.1.1 *Regulamentação da educação infantil no município/conhecimento e importância dos documentos*

Questão 1: Você tem conhecimento dos documentos que regulamentam a educação infantil no município?

- Em seu entender qual é a importância desses documentos?
- Para seu trabalho e para as crianças
- Para organização do CMEI:

Questão 2: Existe na Secretaria Municipal de Educação um setor, coordenação ou divisão de apoio para a educação infantil? Em caso positivo como você avalia esse setor?

Questão 3: Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem a crianças na faixa etária de 0 a 5/6 anos estão integrados ao sistema de ensino municipal?

Questão 16: Em sua opinião a integração das creches à educação, ou seja, ao sistema municipal de ensino, trouxe avanços no atendimento à criança (melhorias) em que pontos?

Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem indagadas sobre o conhecimento dos documentos que regulamentam a educação infantil no município, as entrevistadas — gestoras e educadoras infantis — expressaram dúvidas quanto ao conhecimento da legislação, seja geral ou específica. Embora deixem claro quais documentos são utilizados como suporte no planejamento, percebemos que os documentos são citados ora para utilização no planejamento, ora como meio de regulamentação.

Eu tenho conhecimento de leis, portarias, decretos, mas só espalhados, um documento específico para educação infantil, não. Eu sei que as coisas estão se organizando por meio de decretos, leis, portarias. Foi apresentado pra gente esses documentos, voltados para avaliação, mas documento de institucionalização, não tem. (Educadora I, 2010, entrevista).

Tem as matrizes de referência, a LDB também trata da educação infantil, a Constituição, e daí vêm os documentos municipais que são as portarias [...], eu tenho conhecimento, tenho esses documentos...(Gestora 2, 2010, entrevista).

O documento que responsabiliza o município pela educação infantil é a LDB, o que regulamenta a educação infantil no município é a Resolução 001/2002 do CMEI. (Educadora M, 2010, entrevista).

Os relatos indicaram que os documentos oficiais que regulamentam a educação infantil são conhecidos e/ou consultados, seja por educadores ou gestores. Podemos perceber a preocupação com as atividades pedagógicas; por outro lado, percebemos que os fundamentos legais da educação infantil são pouco conhecidos. As visões sobre a importância dos documentos entre gestores e educadores revelaram — desvelaram — uma contradição própria do ambiente, decorrente, de um lado, da preocupação do educador para com as especificidades e a abrangência do aspecto pedagógico, e, de outro, a postura do gestor focada nos aspectos burocráticos que ainda caracterizam sua função quanto à importância do cumprimento das determinações legais. Essa situação pode demonstrar o desconhecimento dos processos de lutas e conquistas pelos quais a educação infantil passou nos últimos anos; processos esses que produziram mudanças nos dispositivos legais de regulamentação da educação infantil. Oliveira, S. M. (2005, p. 34) assinala que, “[...] é importante lembrar que todos os dispositivos legais que temos hoje são o resultado de um amplo e rico processo de debate político ideológico que envolveu variados setores sociais”. Podemos concluir que os entrevistados demonstraram reconhecer a importância dos documentos e das diretrizes legais para a educação infantil e que esses dispositivos legais são utilizados no trabalho, a exemplo do planejamento.

Sobre a integração das creches e pré-escolas à educação no município de Patos de Minas, é importante considerar que essa ação demandou a organização de um setor para o atendimento à educação infantil. Sobre isso — ou seja, sobre existência de um setor, coordenação ou divisão de apoio —, desde que aconteceram parcerias entre as secretarias de Educação e de Assistência Social, na década de 1990, ocorreram tentativas de organização de um setor específico para a essa etapa educacional. Conforme nossas observações anotadas, de 1995 a 1996 e no período de 1997 a 2000, existiu na secretaria de Educação a coordenação pedagógica, composta por uma supervisora e uma assistente para o atendimento às creches. Durante a gestão 2001–4, foi estruturado o núcleo de educação infantil, com uma estrutura melhor, pois contava com uma supervisora, uma professora, uma coordenadora administrativa, uma estagiária e com o apoio de uma inspetora. Esse setor foi responsabilizado pelo acompanhamento pedagógico e administrativo dos CMEIs durante esse período. Os relatos tanto das educadoras quanto, das gestoras entrevistadas, revelaram as contradições presentes nas formas de organização adotadas por cada gestão municipal para atender às creches.

O núcleo de educação infantil foi criado depois que a [secretaria de] Educação assumiu, porque antes era tudo da [secretaria de] Assistência Social, era a assistente social que visitava as creches [...] que atendiam prioritariamente as mães que trabalhavam. Tudo que precisava era com ela e a coordenadora administrativa, também da Assistência Social. (Educadora H, 2010, entrevista).

Sim, o núcleo de educação infantil, na parte administrativa, quando a gente precisa de funcionários, pra cobrir atestados. Direito de férias das funcionárias, férias-prêmio, a gente não tem muito acesso à informação. Quando alguém vem perguntar pra mim se pode tirar férias, eu falo pra ir lá na SEMED. A gente não tem lugar onde guardar o livro de ponto, os diários, adequadamente. A questão da documentação ainda não é organizada, tem uma ficha com os dados pessoais de funcionário que todo ano a gente precisa preencher, é como essas coisas se perdessem todos os anos. Isso acontece também em relação aos registros de cursos que as educadoras fizeram e fazem. Ou seja, não temos uma estrutura organizada. (Educadora G, 2010, entrevista).

O núcleo foi mantido durante o período 2005–8, porém sem alteração em sua estrutura; não houve ampliação nem evolução do setor, com o agravante de substituições na equipe. No período da realização deste estudo (2009–12), a organização das ações referentes à educação infantil foi ancorada na diretoria pedagógica, setor responsável, também, pelo ensino fundamental. Em nosso entender, esse fato não

colaborou para a melhoria do atendimento, pois o ensino fundamental sempre demandou mais atenção. O relato abaixo demonstra a situação:

Nós temos um setor para a educação infantil, só que muita coisa fica a desejar, porque nós procuramos nessa secretaria um apoio, uma base pro nosso trabalho, para que avalie realmente o que a gente tá fazendo no CMEI. É importante para nós sabermos o que está certo e o que está errado, e muitas vezes nós não encontramos essa resposta. (Gestor 1, 2010, entrevista).

Quanto ao setor de documentação, arquivos e dados referentes à educação infantil mantido pela SEMED, pareceu-nos que essa situação reflete o cenário de municípios diversos. Oliveira, S. M. (2005, p. 42) pontua que “[...] a necessidade de ter uma caracterização do atendimento à criança de 0 a 6 anos levou o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a organizar o censo da educação infantil”. A reordenação legal mostrou a necessidade de construir uma base nacional de dados. Foi a partir de 2002 que as creches que sistematizadas tiveram seus dados inseridos no censo escolar. Essa situação evidenciou ainda mais a necessidade de organizar setores responsáveis pela educação infantil nas secretarias municipais. Noutros termos, em Patos de Minas e na maioria dos municípios, esse setor ainda não supre, de forma satisfatória, as necessidades das instituições. O relato de uma entrevistada deixou claro que essa organização ainda não ocorreu de maneira satisfatória:

[...] existe a parte administrativa e a parte pedagógica, embora às vezes falte um pouco de diálogo, em relação a esses espaços, para que tudo funcione integralmente, não só teoricamente, mas também na prática para evitar que aconteçam problemas. (Gestor 3, 2010, entrevista).

Pudemos observar que, durante o período de realização deste estudo, Patos de Minas, através da SEMED, ainda buscava a consolidar a integração das creches ao seu sistema de ensino por meio da proposição de diretrizes para o trabalho, da organização de um quadro de pessoal, da formação continuada das educadoras infantis e do acompanhamento pedagógico. Embora a importância dessa organização seja reconhecida pelos gestores municipais, ainda não foi estruturado um setor próprio para suprir as demandas das gestoras e educadoras infantis. Disso se pode deduzir que os arranjos criados para esse nível de educação não foram uma resposta concreta à

demanda; o que se viu foram referências pessoais para o setor, e não a criação de um setor técnico específico para esse segmento.

Essa situação deixou lacunas para o atendimento à educação infantil, sobretudo quanto às creches. A creche e a pré-escola foram definidas segundo a idade (pré-escola para crianças de 4 a 6 anos de idade e creche para crianças de 0 a 3). Ainda assim, constatamos que no município, a exemplo do cenário brasileiro, a faixa etária 4–5/6 anos — pré-escola — avançou mais que a creche e que só recentemente as crianças de 0–3 anos entraram nos programas do governo municipal ligados à educação. O fato de as crianças de 5–6 anos de ser atendidas nas escolas municipais com estrutura física, pedagógica e de recursos humanos mais completa e mais bem estruturada contribuiu para o avanço desse segmento. Nesse contexto, destacamos a aprovação da emenda constitucional 59/2009, que prevê a universalização do atendimento para crianças de até 4 anos de idade até o ano de 2016 e que reforça ainda mais a tese de maior avanço para a pré-escola, pois, de novo, reforçou o prestígio da pré-escola em relação à creche.

Quanto à integração dos CMEIs ao sistema educacional de Patos de Minas, os relatos mostraram uma face ainda contraditória da situação:

Eu não vejo muita melhoria, porque parece que a creche era mais voltada para o social e agora é voltada mais para o pedagógico. E a própria população enxerga a creche como um lugar onde deixar seu filho e ir trabalhar, e não tanto pelo lado pedagógico. (Educadora E, 2010, entrevista).

Em vários pontos teve melhoria. O atendimento pedagógico visto como um direito de toda criança, e a substituição das menores do PROMAM [Fundação Municipal de Promoção da Criança e do Adolescente] por estagiárias do curso superior. (Educadora I, 2010, entrevista).

Sim, melhoria do atendimento pedagógico. (Educadora M, 2010, entrevista).

Quando a educadora I considera que houve melhoria no pedagógico, presumimos que as ações pedagógicas tornaram-se mais consistentes após a integração e que as atividades de planejamento, estudo e formação passaram compor a rotina de trabalho; como se deduz, também, da fala da educadora M. A educadora E pareceu-nos pender para o atendimento que priorizava os cuidados e o trabalho da mãe com o viés assistencial. Podemos justificar tal posição pelos significados e tratamentos diferentes atribuídos à creche e à pré-escola conforme asseveram Oliveira et al. (1992, p. 21),

[...] as crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se.

Quando respondeu à questão relativa a ter havido melhorias nas creches ou não com a entrada da educação, a educadora J fez um relato da situação anterior ao processo de integração; relato esse que possibilita perceber como a concepção assistencialista marcou o atendimento das crianças em Patos de Minas.

[...] primeiro a alimentação, porque criança com fome não aprende. Quando eu comecei a trabalhar aqui na creche, eu gastava boa parte do meu salário comprando comida pras crianças comerem, eu tinha dó porque a comida dava até nojo, eu oferecia porque eu era obrigada e era a que vinha. Depois que a creche passou para a educação e mudou pra secretaria, que passou a ter uma nova visão de tudo que acontecia na creche, implantou a cozinha em cada centro infantil e não tem mais essa de fazer em outro lugar, porque antes era feita no PROMAM; e na sopa aparecia cabelo, perna de barata e falta de cuidado, sem falar que parecia uma lavagem. Aquele caldo ralo com um pouquinho de verdura e legume, às vezes punha um pouco de fubá pra engrossar; mas durante a viagem — que era a ida de um lugar pro outro — aquilo ia sacudindo e, quando chegava lá na creche, hora que colocava o latão e enquanto dava um tempo de espera, o fubá ia pro fundo e ficava só aquela água rala. E ainda tinha umas crianças tão carentes que ainda comiam aquilo com a boquinha boa. Eu sempre trazia alguma coisa da roça pra completar o lanche, leite e pão de queijo, porque que vinha era só de soja e chegava empedrado, tinha que esquentar pra servir pras crianças. O pão e a rosca pareciam o restolho. Hoje ainda não é o ideal, mas melhorou muito. A qualidade do pão e desse biscoito. Na época, tudo era feito por nós monitoras, sozinhas. Não tinha a orientação pedagógica. Hoje ainda não tá do jeito que eu gostaria que fosse, muita coisa a gente tem dúvida, não sabe se tá fazendo do jeito certo. (Educadora J, 2010, entrevista).

Esse relato é forte e retrata a dura realidade do atendimento durante meados da década de 1990. Trouxe um recorte do período em que as creches eram administradas pela secretaria de Assistência Social e muitas ações e serviços de rotina eram centralizados em um núcleo. A alimentação era um desses serviços. A comida era feita em um único local e transportada para as creches. O relato apresentado mostrou as condições e a qualidade do serviço. Para mudar essa situação, aconteceram muitas discussões, reuniões e um trabalho de convencimento da coordenação pedagógica para

que fosse instalada uma cozinha em cada instituição; o que, de fato, aconteceu e promoveu uma grande melhoria no quesito alimentação. Não podemos deixar de ressaltar que a integração das creches à educação contribuiu muito para tornar o atendimento às crianças de Patos de Minas mais humano e mais digno.

Kuhlmann Júnior (1998) afirma que o assistencialismo continha uma proposta de trabalho para as creches — atender os mais pobres — e que o cerne da questão não seria pertencer à educação ou à assistência social; mas sim no *como* e no *para quê* se educa. Isso pressupõe que a educação para as crianças das classes sociais menos favorecidas economicamente não precisaria significar emancipação, cidadania e igualdade; e sim preparar “[...] os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 183).

Embora as educadoras que trabalharam sob a coordenação da assistência social já tivessem uma prática e uma rotina institucionalizada, ficou evidente que com as proposições educacionais houve ressignificação do trabalho. As falas das educadoras transcritas a seguir demonstraram o foco no aspecto pedagógico trazido pela educação:

Eu acho que trouxe avanços, principalmente ao pedagógico. Agora as ações de cuidar e educar estão mais próximas. (Educadora B, 2010, entrevista).

Desde que a creche passou a ser responsabilidade da educação, o campo pedagógico passou a ser mais cobrado. (Educadora I, 2010, entrevista).

Foi ressaltada pelas entrevistadas a melhoria do processo pedagógico e da alimentação, além do contrato de estagiários de curso superior para auxiliar nas salas.

Em vários pontos, por exemplo, o atendimento visto como um direito de toda criança, e a substituição das menores do PROMAM por estagiárias do curso superior. (Educadora M, 2010, entrevista).

Eu acredito que sim! Mas tem aspectos que ainda não estão integrados e que precisam melhorar. (Gestora 1, 2010, entrevista).

Sim, porém falta muita coisa para sermos da educação. (Gestora 4, 2010, entrevista).

Não houve dúvidas dos avanços trazidos pela proximidade com a educação através da integração. Porém, existe a consciência de que ainda há muito por ser feito para que as creches, realmente, sejam integradas à educação. É fato que a integração das creches e pré-escolas contribuiu para reafirmar o direito das crianças de 0 a 5/6 anos à educação e a responsabilidade do Estado pela educação da criança desde o nascimento;

mas acreditamos ser urgente que os municípios assumam a obrigatoriedade para com a educação infantil através de definições e implantação de políticas públicas que referendem o direito das crianças de 0 a 5/6 anos assegurando-lhes um melhor atendimento.

4.2 Organização e atendimento da educação infantil

Nessa categoria, tivemos como objetivo não só analisar a organização e o atendimento da educação infantil em Patos de Minas, como também verificar a especificidade do trabalho pedagógico nos CMEIs.

QUADRO 44

Organização e o atendimento da educação infantil no município

4.2.1 Atividades desenvolvidas na instituição onde atua

Questão 4 Como está organizado o atendimento à EI no município e no CMEIs?

Existe alguma meta a ser atingida quanto ao atendimento oferecido pelo CMEI, qual(is)?

Questão 11 Existe distribuição sistemática de materiais didático-pedagógicos e brinquedos para os CMEIs da rede municipal? Em caso afirmativo fale sobre como são mantidos e disponibilizados para as crianças.

A Secretaria Municipal de Educação promoveu atividades de orientação para implementação da proposta pedagógica/currículo para o atendimento da educação infantil? Em caso positivo, essas atividades resultaram na elaboração de um ou mais documentos que sistematizaram as orientações e/currículo para a educação infantil no município?

Que relação você acredita existir entre a proposta pedagógica e o trabalho desenvolvido no CMEI?

Questão 13 Como você avalia o atendimento às crianças no CMEI onde você atua?

- a) quanto aos aspectos pedagógicos e administrativo:
- b) quanto a estrutura e espaço físico
- c) quanto ao quadro de pessoal (número suficiente):
- e) quanto às diretrizes e acompanhamento técnico pedagógico:
- f) quanto à integração com os familiares das crianças atendidas:

Questão 14 Existe lista de espera no CMEI onde você atua?

Fonte: dados da pesquisa.

A inclusão da educação infantil no capítulo da educação básica da LDBEN como primeira etapa da educação significou avanço, sobretudo para as creches; avanço que implicou mudança de paradigmas. Para Kuhlmann Júnior (1998, p. 204), se a creche passa a fazer parte do sistema educacional, então “[...] deixa de ser apresentada como alternativa para os pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo”. A Constituição de 1988 coloca o município como o responsável pelo oferecimento desse nível educacional e, desse modo, pela integração das instituições escolares para crianças de 0 a 5/6 anos de idade à educação. Para Nunes (2005, p. 168), o município é um ente

federativo autônomo com titularidade para assumir toda a rede escolar. Desse modo, a integração ou inclusão das creches ao sistema de ensino requer investimentos na área da educação infantil, como também uma reorganização dos espaços, das rotinas e das atividades, requer profissionalização do segmento e revisão das condições de trabalho. Fazem-se necessárias políticas consistentes para esse segmento concebidas em regime de colaboração.

A resolução 1/2002 do conselho de educação de Patos de Minas norteia a organização da educação infantil pública e particular. Elaborado em 2003, teve como base legal a LDBEN e documentos do MEC — “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, volume 1 e 2; e as DCNEI 1/1999 (substituídas pela DCNEI 5/2009). A resolução mantém a divisão por faixa etária, e no artigo 3º prevê que “[...] atendimento[s] simultâneo[s] a crianças de 0 a 3 anos de idade em creches e de 4 a 6 anos em pré-escolas, constituirão Centros de Educação Infantil [...]”. Essa definição ocasionou a mudança da nomenclatura das instituições de educação infantil de creches municipais para centros de educação infantil, posteriormente centros municipais de educação infantil. Quanto à organização de grupos de crianças, o artigo 28 da resolução 002/2002 manteve os parâmetros propostos pelas publicações do MEC com esta organização:

§ 1º As instituições que atendem em período parcial (4 a 6 horas/dia) deverão observar a seguinte proporção: I – 4 meses/02 anos: 1 educador e 2 auxiliares para cada grupo de 10 crianças; II – 2/03 anos: 1 educador e 1 auxiliar para cada grupo de 15 crianças; III – 3/4 anos: 1 educador e 1 auxiliar para cada grupo de 20 crianças; IV – 4/6 anos: 1 educador para cada grupo de 25 crianças.

Esse número de crianças/turma nem sempre é mantido, pois a demanda é grande, assim como o é a pressão pelo atendimento imediato. Desse modo, existem salas com número maior do que o proposto pela resolução. Quanto à estrutura de funcionamento, o atendimento nos CMEIs acontece em horário integral, dez horas/dia. A entrada das crianças acontece por volta de 6h30, 7h e a saída, às 17h, com tolerância de 30 minutos. No início do ano de 2009, a pedido de alguns pais que tinham carga horária diferenciada, o atendimento foi estendido para doze horas — 6h30 às 18h30. Essa situação gerou problemas, pois não houve aumento no número de pessoal; logo, durou pouco mais de seis meses. De novo restabeleceram-se as dez horas de atendimento.

O número de pessoal foi problema nos CMEIs desde os tempos da assistência social, quando as adolescentes, menores do PROMAM, cumpriam jornada de oito horas/dia nas creches. Essa situação perdurou até 2000, quando, após muitas reuniões e discussões, aconteceu a substituição das menores. Foram contratadas estudantes de licenciatura para atuar como estagiárias. Esse contrato aconteceu através de um convênio firmado com a instituição de ensino superior da cidade. Até o período de realização deste estudo, ainda vigorava o contrato de estagiárias para atuar nos CMEIs. Embora não seja o foco aqui, destacamos que o estagiário desempenha funções que vão além do “estágio”, ou seja, complementa o quadro de pessoal das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade.

No ano de 2008, o decreto 3.084, de 30 de abril, alterou o horário de trabalho do funcionalismo público municipal de oito horas/dia para seis. Como não houve estudo prévio para fazer cumprir o novo horário de trabalho, não houve contratação de pessoal nem estabelecimento de um novo quadro de pessoal. A situação gerou impasses no funcionamento dos CMEIs: como garantir o mesmo horário de atendimento se o educador faria seis horas/dia e as crianças continuariam por um período de dez/doze horas?

No ano de 2009, constatamos um número expressivo de estagiárias atuando nos CMEIs para suprir a ausência de funcionários. Pode-se dizer que substituíam o educador para garantir o atendimento em horário integral. Eis a situação: estagiárias atuando sozinhas sem a supervisão de um educador, na maioria das vezes sem condição de resolver problemas comuns às crianças, tais como quedas, febre e outras situações comuns a instituições que atendem crianças pequenas. Houve descontinuidade do trabalho pedagógico, o que pode ter afetado a segurança das crianças e de suas famílias. Esses problemas estiveram na pauta da equipe que atuou de 2010 a 2012 e priorizou a elaboração de outro quadro de pessoal para os CMEIs.

Sobre as questões do atendimento e das metas para os CMEIs, as entrevistadas assim se manifestaram:

Eu creio que a meta principal dos centros de educação infantil é dar um suporte aos pais, e dar uma base às crianças que estão em fase de formação. Já que aqui é onde essas crianças têm seu primeiro passo. (Educadora E, 2010, entrevista).

É importante desenvolver algumas habilidades e os pais preocupam-se sim com o desenvolvimento da coordenação motora e com o

desenvolvimento de habilidades básicas como diferenciar uma cor, pegar na tesoura. (Educadora E, 2010, entrevista).

E sempre tem as metas, depois do meio do ano as crianças já criam mais maturidade, é mais fácil de trabalhar, a partir do meio do ano já dá pra ver o seu desenvolvimento e crescimento. Mesmo das crianças com necessidades especiais. (Educadora H, 2010, entrevista).

Oferecer um atendimento que integre o cuidar e o educar atendendo às especificidades de cada faixa etária. (Educadora I, 2010, entrevista).

As falas das entrevistadas deixam entrever que não houve pré-determinação de metas de expansão nem de melhoria da qualidade do atendimento. Podemos dizer que existia um discurso fundamentado na proposta de integrar o cuidar e o educar e, assim, contribuir para o desenvolvimento integral da criança; mas isso sem uma perspectiva de expansão e crescimento. É fato que a reordenação legal da educação infantil trouxe avanços para a área, assim como novas incumbências para os profissionais, a exemplo da elaboração da proposta pedagógica.

Com efeito, elaborar uma proposta pedagógica para qualquer instituição de ensino exige estudos, reflexões e discussões, para que prevaleça a identidade da instituição. A proposta pedagógica dá o suporte para as práticas educativas. Entre os anos de 2001 a 2004, a secretaria de Educação elaborou uma proposta pedagógica/curricular para toda a rede, incluindo a educação infantil e segundo parâmetros legais da época. Contou com a representatividade dos profissionais dos CMEIs, que então eram creches. Foram 32 horas de estudos e discussões que resultaram em um documento com orientações pedagógicas, não só para a educação infantil, mas também para a faixa etária 0–6/5 anos. Esse documento começou a ser experimentado no fim de 2003.

No período 2005–8, houve a proposição de elaborar um novo documento, novas propostas pedagógicas para educação infantil e ensino fundamental; fato esse que creditamos ao avanço das avaliações externas. Nessa perspectiva, a base dessa proposta foram as matrizes de habilidades e competências. O que talvez possa ter significado avanço para o ensino fundamental tornou-se ação complexa para a educação infantil, sobretudo para a faixa etária da creche. Esse fato subtraiu o tempo necessário para experimentar e testar a proposta elaborada antes. Em meio a discussões e embates, coube à educação infantil um volume desse novo documento, que foi dividido conforme faixas etárias, creche e pré-escola. Esse documento trazia competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas com as crianças desde o berçário. Do ponto de vista

pedagógico, consideramos que é necessário respeitar a criança em seu desenvolvimento, que ocorre de maneira individual e no ritmo de cada criança. Desse modo, o trabalho pautado em habilidades e competências teria uma forte tendência a propor um ritmo para todas as crianças.

No aspecto legal, a análise mostrou-nos que as diretrizes federais foram incorporadas pelo sistema municipal. Quanto à proposta pedagógica para a educação infantil, a resolução 5 de 17 de dezembro de 2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), determina em seu art. 8º

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança, acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009e, p 34).

Percebemos que não houve incorporação das especificidades locais das diretrizes, ou seja, não houve preocupação com o contexto micro nem com as mudanças, pois a legislação que rege a educação infantil no município data de 2002. A resolução 1/2002 traz os princípios para elaborar a proposta pedagógica e o regimento, parâmetros para a organização das turmas e uma definição de proposta pedagógica.

[...] considera-se Proposta Pedagógica o documento que norteia os passos de uma instituição de Educação infantil, envolvendo todos os segmentos relacionados no desenvolvimento integral da criança, na idade de zero a seis anos; sugerindo procedimentos e metas, num planejamento global de atividades que visem a atender as suas necessidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, em conformidade com a legislação vigente. (PATOS DE MINAS, 2002).

Os documentos se caracterizam ora pelo engessamento, ora pela flexibilização exagerada. Não há uma construção própria do e para o município. Mesmo com a prescrição legal, é na ação do educador que o caráter educativo atribuído à creche se concretiza ou não; o educador e sua percepção cotidiana dos documentos oficiais escreveram a história do atendimento às crianças de 0 a 5/6 anos de idade em Patos de Minas. Os relatos indicaram que, embora os parâmetros legais tenham sido seguidos, na proposta pedagógica o resultado alcançado não foi o esperado. As entrevistadas discorreram sobre o processo de elaboração do documento, suas bases legais, mas foram tímidas em apontar os resultados.

Diretrizes curriculares para educação infantil, os referenciais, os parâmetros, as orientações da proposta pedagógica do currículo elaborada pela rede, portarias que tratam da função do servidor, do que a gente estuda, por exemplo, de que forma nós vamos separar as turmas. Além desses documentos, a gente tem o auxílio da supervisão, que nos orienta a melhor forma de fazer as separações, as particularidades, a melhor forma de acordo com cada CMEI. (Gestora 3, 2010, entrevista).

A gente, quando elaborou a proposta, pensou em como melhorar o trabalho na nossa organização, nas atividades tanto pedagógica quanto de cuidar, porque — infelizmente — não tem como a gente falar que separa as atividades de cuidar e de educar. A gente fica mais no cuidar que no educar, mas penso que, quando eu estou dando banho brincando, eu estou fazendo as duas coisas educando e cuidando; eu tenho que ficar corrigindo o que está educando e cuidando; eu tenho que ficar corrigindo o que está cutucando no outro, o que está beliscando, mordendo. (2010, entrevista).

Sim, foi desenvolvida através de reuniões com pais, com diretores, com os coordenadores, com os profissionais de todas as áreas. Só que não foi com a educação infantil sozinha, foi de todas as áreas. Nós da educação infantil fizemos reunião com os pais, com a associação de pais, com os funcionários, para que a gente pudesse elaborar a proposta pedagógica da escola da melhor forma que atendesse ao centro de educação infantil e distribuindo as tarefas, fazendo a nossa filosofia de trabalho. (Gestora 3, 2010, entrevista).

Sim, temos como suporte de trabalho a matriz de referência curricular da educação infantil. (Gestora 5, 2010, entrevista).

Ela é reformulada todo ano por causa de mudanças funcionários, por exemplo, teve o educador físico, que foi incluído, mas não sabíamos se ele continuaria, mas a proposta ainda não foi impressa, quando estiver toda organizada, nós vamos levá-la para ser avaliada pela SEMED. (Educadora H, 2010, entrevista).

Sempre visando o bem-estar da criança, e melhorar o atendimento à criança, o cuidar e também o educar, a gente faz as rotinas pra dar o direcionamento das atividades elaboradas. É preciso organizar a disposição do espaço, dos materiais, pois os recursos não são muitos, a divisão de turmas de forma a atender todas as demandas e as quatro turmas de crianças com idades diferentes no mesmo espaço físico... (Educadora G, 2010, entrevista).

Sim, nossas crianças são distribuídas por turmas, por faixa etária. Essa proposta pedagógica possibilita, porque, quando nós elaboramos, no início do ano, foram todas as quatro educadoras e a diretora. Então, nas atividades que estão propostas lá, cada uma tem que fazer as adaptações para a realidade da sua turma, quando a gente vai fazer o planejamento diário, e que cada uma vê, por exemplo, a diretora falando do projeto do lixo, a gente trabalha o projeto do lixo na escola inteira, cada uma com as atividades referentes à faixa etária da sua turma. (Educadora F, 2010, entrevista).

Quando questionadas sobre a proposta pedagógica — aplicabilidade e adequação à realidade —, o relato das entrevistadas gestoras deixou transparecer a ambiguidade presente no documento, seja pelo excesso de diretividade, seja pela ausência de orientações.

Observamos que o documento é muito limitado, principalmente a parte dos berçários, que nos deixa muito presas, porque às vezes nos queremos trabalhar brincadeiras, a dificuldade que nos encontramos é de não achar aquele descritor para aquela determinada habilidade. Os 3 [as diretrizes, o referencial e as propostas, além da opinião de cada um, dos funcionários, porque tem muita coisa que só vivendo na realidade pra colocar no papel. (Gestora 1, 2010, entrevista).

Sim, possibilita. Nós não estamos presas a atividade xis. A necessidade depende da idade de cada criança e de cada turma. A educadora sabe o que é melhor para sua turma e o que vai dar certo. Existe essa liberdade para educadoras. (Gestora 3, 2010, entrevista).

No meu entender, contempla. Mas a gente sempre deixa a desejar, porque cada pessoa tem um ponto de vista. Por isso é importante que a proposta pedagógica seja feita em conjunto, porque o meu olhar não é o seu olhar, e vice-versa. Só que a gente encontra dificuldade em se reunir, também, pelo número de funcionários reduzido. Eu penso que a proposta deve ser vista em sua amplitude, como um todo, de dentro da sala de aula da direção, com a supervisão da SEMED, da parte administrativa, para que tenha resultados positivos realmente... A inclusão já está acontecendo: nós estamos atendendo seis crianças com necessidade educacionais especiais. Mas falta rever a estrutura física e o aperfeiçoamento profissional de que a gente precisa. (Gestora 2, 2010, entrevista).

A leitura analítica desses relatos trouxe à tona questões pedagógicas do dia a dia do trabalho na instituição que envolvem, também, as famílias; mas, no plano institucional, seja quanto a expandir ou melhorar esse atendimento, não se têm metas nem proposições. As falas das educadoras mostram o conhecimento que se tem da importância da integração com as famílias e de aprimorar o desenvolvimento e as habilidades das crianças.

Também o material pedagógico pode ser considerado como indicador de qualidade para o atendimento na educação infantil; no entanto é aspecto que nem sempre tem a atenção e o cuidado que merece. No período em que as creches eram vinculadas à assistência social, existiam os recursos do fundo municipal de assistência social, que em algumas ocasiões eram destinados para compra de materiais pedagógicos. Com a integração das creches, esse recurso deixou de existir. Nossas observações nos levaram a inferir que não existe previsão orçamentária pré-estabelecida para a aquisição de material pedagógico e que, quando existe, os recursos são ínfimos.

Dessa forma, o trabalho do profissional depende de criatividade e capacidade de improvisar, como salienta Rosemberg (2002, p. 35):

A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis.

É nesse ponto que percebemos a contradição da atuação do Estado, pois constitucionalmente o responsável pela educação infantil é o município com base em recursos da União, destinados em um regime de colaboração. Nas pontas desses fios, estão os CMEIs: o espaço onde se materializa o atendimento às crianças, para onde devem convergir os recursos e esforços “políticos”. No município estudado, não vimos essa articulação; daí que não seria exagerado afirmarmos que “quase” acontece uma privatização dos serviços públicos. Quando se fez necessário adquirir materiais pedagógicos diversificados e até equipamentos, houve campanhas, rifas foram vendidas e foram pedidas contribuições. Quem arca com o ônus, quem colabora mesmo é a população que paga impostos a ser revertidos em bens e serviços públicos de qualidade. Sobre isso, eis o que disseram as entrevistadas:

A distribuição de brinquedos e materiais pedagógicos não é sistemática e é precária; o material pedagógico trabalhado é o pedido para os pais no início do ano, pois o material que a secretaria de educação manda é pouco. Montou-se a brinquedoteca por não se ter brinquedos suficientes para todas as salas. E os materiais didáticos são trabalhados sob supervisão, e nunca à vontade, pois são poucos. (Gestora 1, 2010, entrevista).

Nós ganhamos, há dois anos, no final do ano, uma série de brinquedos pedagógicos e fomos orientadas a montar uma brinquedoteca pra atender ao CMEI todo. Por exemplo, vieram seis bambolês para 54 meninas ou para o atendimento de 95 crianças. Nunca vem brinquedo e/ou material suficientes Toda a estrutura que CMEI tem foi montada por meio de campanhas. Além do mais, não temos espaço para uma brinquedoteca que motive o profissional a levar as crianças para brincar. Quanto ao material pedagógico, a gente não recebe. Esse material é adquirido por meio de parceria com as famílias, e a gente confecciona massinhas de modelar, trabalha com sucata e jogos feitos por nós... (Gestora 3, 2010, entrevista).

Sobre o atendimento e os aspectos administrativos e pedagógicos, as entrevistadas assim se manifestaram:

A gente, muitas vezes, não tem recursos materiais ou pedagógicos. (Gestora 3, 2010, entrevista).

Bom, mas ainda tem muito que melhorar. O espaço físico é inadequado. O administrativo é organizado. O relacionamento com a família é harmonioso, o espaço físico é bastante inadequado e necessita de outro. (Gestora 4, 2010, entrevista).

De acordo com o possível, é bom. Mas poderia ser melhor. Algumas questões administrativas prejudicam um pouco, principalmente com a alimentação. (Educadora A, 2010, entrevista).

O atendimento pode ser melhorado. Deve-se preocupar, também, com a qualidade, não só com a quantidade. (Educadora B, 2010, entrevista).

Às vezes, as coisas ficam muito difíceis, como esse ano: está deixando a desejar demais. Parece que a gente não está tendo aquele apoio, aquela segurança. A gente está trabalhando, mas sinto todo mundo assim, desgastado. Então, o trabalho vai ficando mais só no cuidar. (Educadora H, 2010, entrevista).

Foi mencionado que o setor pedagógico apresentou melhoras significativas, o que referenda o dito de que a integração avançou mais no plano pedagógico. Evidenciaram-se estruturas físicas inadequadas e aspectos administrativos que poderiam ser melhorados. Não basta avançar no plano pedagógico, é necessário que aspectos como infraestrutura, pessoal e recursos materiais complementem a área pedagógica.

Nos CMEIs, as vagas são um problema. Não existe uma política para expansão. O plano municipal 1997/2000 já previa a expansão do atendimento através da construção, reforma e ampliação de unidades. Seguiu-se o plano 2005/2014, em que as ações referentes à educação infantil foram citadas. Mas muito pouco foi feito em prol do atendimento das crianças patenses. Essas ações demandam investimentos, que foram priorizados para o ensino fundamental em Patos de Minas, assim como em vários municípios. Como nesse espaço de tempo não foi instituída uma política específica para essa etapa educacional no âmbito municipal, os espaços da educação infantil foram encolhendo à medida que as diretrizes oficiais focalizavam o ensino fundamental. Um fato que comprovou a falta de investimentos foi a constatação de que em 2010, dos 14 CMEIs do meio urbano e em funcionamento, um se originou de programa do governo federal e dois foram construídos para crianças de 0 a 5/6 anos de idade; os demais foram adaptados em anexos de núcleos assistenciais e lavanderias comunitárias, por exemplo. Ressaltamos que, nesse período, embora não tivesse sido ainda formalizada uma política municipal para a educação infantil, houve investimentos em construção de CMEIs; além disso, estava em fase de acabamento com previsão de inauguração um CMEI com nove

salas para quase 240 crianças. Destacamos ainda o Proinfância, que trouxe ao município dois CMEIs, uma unidade em construção e a previsão da construção de mais duas unidades.

Dados do IBGE/PNAD 2006–7 mostraram que no decênio 1995–2005 a frequência à creche teve aumento expressivo; mas, ainda segundo Nunes (2005, s. p.), “[...] o acesso às creches é ainda desigual entre as crianças das diferentes regiões do país”. Em Patos de Minas, segundo dados da Secretaria Municipal da Saúde a população de 0 a 5/6anos de idade se apresentou conforme o quadro a seguir.

QUADRO 46
Distribuição da população por idade e sexo no município
de Patos de Minas no ano de 2009

FAIXA ETÁRIA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	%
Menor de 1 ano	949	910	1859	1,33
1 ano	965	929	1894	1,35
2 anos	984	950	1934	1,38
3 anos	1001	970	1971	1,41
4 anos	1016	989	2005	1,43
5anos	1037	1011	2048	1,46
6anos	1056	1031	2087	1,49
Total	7.008	6.790	13.798	9.85

Fonte: PATOS DE MINAS, 2009.

Desse total, os CMEIs atendem 1.088 crianças em tempo integral; as escolas municipais atendem 1.148 crianças entre 4 e 5 anos; enquanto as creches filantrópicas atendem 232 crianças. Não estão inclusos em nossos dados o atendimento feito pela rede particular, mas como se pode ver o número de crianças atendidas é pequeno se comparado ao contingente da população. O fato é que os CMEIs não suprem a demanda do município. Para as entrevistadas, o desafio é constituir um sistema no qual o município atue de forma integrada com as esferas estadual e federal a fim de construir de creches para todas as crianças de 0 a 5/6 anos de idade no município. Na época da realização deste estudo, a maioria das famílias que procuravam as instituições e até a Secretaria de Educação não conseguia vagas para seus filhos. Levantamento feito pelas gestoras tendo como base uma lista de espera elaborada nos CMEIs demonstrou que “Existe mais ou menos o mesmo número de crianças atendidas em lista de espera” (Gestora 1, 2010); “Dá para dobrar o número de turmas existentes” (Gestora 2, 2010); “150 crianças em espera por vaga, a maioria, crianças entre 6 meses e 2 anos de idade” (Gestora 4, 2010). Faltam ao município o desenvolvimento e a implementação de

políticas educacionais que garanta acesso das crianças à educação infantil assegurando preceitos constitucionais com eficiência e efetividade. Esse atendimento tem sido ordenado em decorrência da demanda manifesta por critérios que priorizem crianças em situação de risco pessoal e social, o trabalho materno e ultimamente determinações judiciais.

Destacam-se os embates entre o Poder Judiciário, a secretaria de Educação e as instituições na disputa por uma vaga. Diante da situação, a população demandante já não se contentava com a ordem de lista de espera e passou a procurar o promotor da vara da infância e da juventude para garantir vaga para suas crianças e já chegavam às instituições com um encaminhamento judicial. Como não existiam vagas para todos, foram estabelecidos critérios de prioridade: crianças em situação de risco pessoal e social, trabalho materno e paterno, dentre outros. A alegação do Judiciário é que não deveria ser estabelecido nenhum critério, uma vez que o atendimento em creche é direito público garantido pela Constituição. Aconteceu, em muitos casos, que para cumprir a determinação judicial as instituições tiveram de ignorar a ordem de lista de espera e, não raro, matricular mais crianças, ocasionando uma superlotação das salas.

Assim, acreditamos que pensar em atendimento para a educação infantil significa ter metas e proposições para curto, médio e longo prazo; significa pensar e programar o atendimento no âmbito público e subjetivo a que toda criança brasileira tem direito; significa pensar em meios para garantir a convivência familiar sem prejuízo do desenvolvimento infantil; por fim, significa conciliar o direito à convivência familiar com o direito à educação formal, detalhando a corresponsabilidade das instituições (família e escola), “[...] que têm tarefas importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora” (SAMBRANO, 2009, p. 137).

A relação entre a proposta pedagógica e o trabalho desenvolvido nos CMEIs foi expressa na voz das gestoras:

Quanto aos aspectos pedagógicos, eu acho que esse ano ficou a desejar, por causa do número insuficiente de funcionários. À questão da família, a gente sempre dá muita atenção. Às vezes algum educador é um pouco distante dos pais, interage bem com as crianças, mas deixa a desejar com os pais. A dificuldade quanto ao quadro de pessoal, a gente faz malabarismo para conseguir resolver. O espaço físico não adequado deixa muito a desejar. (Gestora 2, 2010, entrevista).

No aspecto físico, o CMEI é arejado, é amplo, é uma construção antiga que precisa de melhorias para atender melhor ao que precisa ser trabalhado, não tem rampa de acesso para atender criança

portadora de necessidades especiais, não temos barras de apoio, não tem uma área coberta que possibilite levar as crianças para o refeitório ou até mesmo o funcionário para servir algum lanche na sala. Pedagogicamente, as educadoras são muito dinâmicas, gostam muito de ousar, de criar, de trabalhar. É uma equipe muito solidária. A parceria com a família é muito interessante. As nossas famílias respondem ao que a gente solicita. O maior problema nosso seria a falta de estrutura física. (Gestora 3, 2010, entrevista).

O pedagógico nos é cobrado bastante, e procuramos trabalhar com o suporte que temos, que poderia ser melhor com maior e mais próximo acompanhamento técnico pedagógico. O espaço da creche não é tão bom, visto que é compartilhado com a escola. O quadro de funcionários é bem apertado, e a sobrecarga às vezes atrapalha para cumprir o pedagógico que nos é cobrado. A família está bastante integrada e tem procurado estar presente. (Gestora 1, 2010, entrevista).

As entrevistadas pontuaram que a falta de estrutura física adequada influencia no trabalho pedagógico em aspectos diversos. Por exemplo, na relação com as crianças e suas famílias, apontaram como condição desfavorável a falta de pessoal.

Quanto à integração, constatou-se que esta não aconteceu na mesma proporção em todos os setores da educação infantil. Embora ainda não inclua aspectos importantes dessa etapa educacional, a formação continuada busca construir uma proposta que atenda às especificidades da educação infantil. Questões de regulamentação foram contempladas com a elaboração de legislação específica para tal fim, mesmo ante uma articulação frouxa com as instituições da rede particular. O quesito de elaboração de proposta pedagógica e regimento, ainda que padronizado, abrangeu todas as unidades. A SEMED mantém um setor de atendimento à educação infantil, embora acreditarmos que seria necessária uma equipe com mais recursos humanos.

A identificação do atendimento da creche e da pré-escola como responsabilidade do Estado e o caráter educativo da creche (lei 9.394/1996) pressupõe rupturas com as práticas assistencialistas que predominaram na trajetória desse atendimento no Brasil. Kuhlmann Júnior (1998, p. 182) afirma que

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares.

Além do histórico de incerteza do atendimento na creche, podemos dizer que a situação após aquela lei configurou uma situação de desafios para gestões municipais quanto à necessidade da articulação política institucional e pedagógica na educação infantil. A inclusão desta no capítulo da educação básica da LDBEN ocorreu em contexto socioeconômico que teve como pano de fundo o ideário neoliberal, marcado pelo afastamento do Estado como provedor de bens e serviços sociais e pela descentralização de suas funções; o que dificultou a equalização do atendimento. Coube aos municípios criar políticas para suprir a demanda; mas grande parte ainda não conseguiu se organizar para cumprir os preceitos constitucionais. Propagado legalmente, o regime de colaboração entre União e entes federados se fez — e se faz — ausente na prática, comprometendo a atuação dos municípios. cremos que o ponto-chave se encontra nas questões referentes à elaboração de políticas municipais para satisfazer à demanda e envolve tanto adequação dos espaços físicos quanto aquisição de mobiliários e materiais didático-pedagógicos. Impõe-se a necessidade de estudos e investimentos que priorizem a educação infantil como política pública municipal.

4.3 Trabalho e valorização profissional

Buscamos apreender as percepções que as educadoras infantis têm de suas condições de trabalho: carreira, jornada, salário, formação continuada e valorização profissional. Definimos condições de trabalho como meios disponíveis para o exercício profissional que — diria Duarte (2008) — referem-se às condições para realização do trabalho, envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e materiais, além de equipamentos. Consideramos que na educação o trabalho do professor está diretamente ligado ao aluno e a suas condições de desenvolvimento. Para trabalhar com crianças pequenas, o profissional necessita não só da qualificação profissional e pedagógica, mas também de estrutura física e condições emocionais para lidar com as especificidades desse público escolar. Para Souza (2008), a docência é uma atividade laboral que permeia o tempo e o espaço da sala de aula, pois, até que se chegue à aula propriamente dita, um longo trabalho foi realizado.

As educadoras infantis no município de Patos de Minas fazem parte do quadro da educação, mas não compõem o quadro do magistério, ou seja, não integram a categoria de docentes; ainda assim, consideramos que as funções por elas exercidas constituem atividades docentes. O quadro a seguir permite analisar as condições de trabalho das educadoras infantis de Patos de Minas.

QUADRO 47
Sobre o trabalho e plano de cargos e salários dos profissionais
que atuam nos centros de educação infantil

4.4.1 Valorização profissional

Questão 10: Existe programa e/ou atividades de formação continuada com os educadores do CMEI?

- Por quem são promovidas essas e qual a sua participação?
- Com que frequência acontece essas atividades?
- As atividades atendem às suas necessidades?

Questão 09: Existe planejamento das atividades na instituição onde você atua?

Em caso afirmativo fale sobre:

- tempo destinado:
- como você participa dessa atividade:
- quais as estratégias utilizadas:

Questão 12: Existe plano de cargos e salários para os profissionais que atuam nos CMEIs na rede municipal de Patos de Minas?

Fonte: dados da pesquisa

No aspecto da formação continuada em Patos de Minas, existe um Centro de Formação Continuada (CEC), que funciona na SEMED e supre a demanda de todos os professores da rede municipal, inclusive dos educadores infantis. No período deste estudo, estes últimos somavam 56, dentre contratados e efetivos, dos quais mais de 90% possui curso superior (SEMED, 2010). Para ilustrar, consideremos os dados do ano de 2009: foram oferecidas 83 horas de formação entre encontros pedagógicos e oficinas, com temas diversos: “organização do planejamento”, “o papel da estagiária”, “planejamento”, “projetos de trabalho”, “arte e movimento”, “rotina e planejamento”, dentre outros (SEMED, 2009). Sobre esse aspecto, eis o que disseram as educadoras:

Existe, sim, o programa de formação continuada, e a secretaria que coordena deveria promover encontros com mais frequência para atender às necessidades mais específicas da educação infantil. (Educadora D, 2010, entrevista).

Eu participo. Quem promove é a SEMED. Às vezes os encontros são bons, mas às vezes deixam muito a desejar. Teve um de educação física muito bom, mas tem outros que a gente vai, fica sentado, e não tem nada de bom. A teoria é uma coisa, e hora que chega aqui é outra coisa. E tem umas atividades que não têm como trabalhar, pois não

atendem às necessidades. Ultimamente estão tendo poucos encontros. (Educadora H, 2010, entrevista).

Eu participo sempre que dá. E acho válido, devia acontecer mais vezes direcionadas pra educação infantil, pra nossa faixa etária. Eu tenho uma lembrança muito boa da época que eu era estagiária. Tinha uns CECs muito bons. Assim, era tudo coisa voltada pra creche mesmo. Coisa boa de a gente trabalhar. Era material reciclável, história. Agora nem sempre o que tem tá na nossa faixa etária e direcionado para professor. Isso desmotiva um pouco. Quando era da [secretaria de] Assistência Social, a gente não tinha capacitação. Agora de um tempo pra cá, não sei se por causa do pessoal ou por falta de tempo, de organização ou de quê, está ficando muito aquém. (Educadora F, 2010, entrevista).

Não tem formação específica para os coordenadores, e isso está deixando a desejar. Muitos coordenadores/diretores não têm conhecimento nem vivência em educação infantil e não conhecem as leis. E esses encontros precisam acontecer o mais rápido, porque, se nós queremos uma educação infantil integrada, não adianta ter leis se não tem os funcionários capacitados. Estavam previstos cinco encontro para as gestoras para esse ano e aconteceram apenas três. Apesar disso, eu achei que foram positivas essas reuniões pros coordenadores, apesar da nossa falta de funcionários. Tem também o esforço da equipe da SEMED tentando resolver essa situação dos CMEIs como um todo, o problema das estagiárias, tendo uma professora de Educação Física, a entrada do professor P1, a diminuição do número de estagiárias e colocar mais profissionais nos CMEIs. (Gestora 2, 2010, entrevista).

As entrevistadas ainda pedem atividades de formação mais frequentes e com temas mais específicos. Uma gestora levantou a necessidade de encontros de formação para coordenadores e diretores de CMEIs. Uma questão que permeou os diálogos ocorridos durante as entrevistas e não foi explícita nas falas, quer seja de educadora, quer seja de gestora, foi o fato de os encontros acontecerem fora da carga horária trabalhada, gerando sobrecarga. As educadoras participam dos encontros no contraturno de seu horário de trabalho, diferentemente dos professores, que têm horas de formação inclusas na carga horária.

A questão do planejamento é séria e gera mal-estar generalizado; pois, se existe um trabalho pedagógico, então foi pensado e estruturado antes. Os educadores infantis são do quadro da educação, mas não pertencentes ao quadro do magistério. Daí que não há previsão de tempo para planejamento na carga horária de trabalho. Para haver planejamento das atividades, são necessários ajeitamentos em cada instituição a fim de que as educadoras preparem atividades a ser trabalhadas com as crianças. Os relatos retrataram “os ajeitamentos” e as dificuldades nessa questão:

Sim, o planejamento acontece e não é computado dentro da carga horária. Não existe um tempo para o planejamento. (Educadora B, 2010).

Sim. Mas não está previsto na carga horária de trabalho, [...] em alguns momentos, por indisponibilidade de tempo e de pessoal, a gente faz planejamento individual. Cada uma está fazendo da sua turma, no horário que convém. Eu faço quando minhas crianças estão dormindo. Então dá pra eu ver o que vou fazer amanhã ou com as meninas que trabalham à tarde que atividades elas vão fazer... (Educadora F, 2010)

Eu tento me organizar, é mais ou menos, em média uma hora por dia, até que a gente vê o que vai ser trabalhado, o que tem que ser preparado para o dia seguinte. Eu costumo usar o mesmo horário de sono das crianças. Não tem um horário fixo. Às vezes não dá tempo, tem até que levar alguma coisa pra casa, algum material que vai ser trabalhado. Às vezes e isso acontece com muita frequência. (Educadora G, 2010).

O planejamento é feito quinzenalmente. Não temos tempo predeterminado. É feito após o horário de trabalho. Planejam os olhando as atividades, pensando o que vai ser trabalhado, juntamente com a diretora e as estagiárias. As estratégias que nos temos são as matrizes referenciais, algumas coleções e material que nos é oferecido nos encontros de formação. (Educadora E, 2010).

A questão do planejamento também está vinculada à valorização profissional. As atribuições das educadoras infantis foram estabelecidas pela lei 311/2008, que alterou a nomenclatura *monitor de creche* para *educador infantil*. Embora consideremos o objetivo legal de corrigir distorções e adequar o profissional à função, restaram lacunas. Pelos relatos, ficou evidente a preocupação das educadoras com o planejamento das atividades, mesmo não tendo horário definido e garantido para tal.

Conforme dito no capítulo 3, os monitores de creche ingressaram no serviço público através de concurso-monitor de creche, realizado em 1994, para o qual foi exigido o então segundo grau com habilitação em Magistério. As creches eram gerenciadas pela SMTAS e as monitoras eram pagas com recursos previstos na dotação dessa secretaria. Com a aprovação da LDBEN, muitas expectativas foram geradas para o segmento das monitoras de creche e para as crianças atendidas. Expectativas essas que terminaram com a aprovação da lei 9.424/1996, que criou o FUNDEF. Esse fundo priorizou o ensino fundamental deixando a educação infantil à margem do financiamento. Como um tipo de fenômeno em nível nacional, a concentração de recursos fez com que a atenção das prefeituras se voltasse ao ensino fundamental. Na busca por mais recursos do fundo, muitos municípios que organizaram seu sistema

educacional optaram pela organização do ensino em ciclos e pela inclusão das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental.

Em Patos de Minas, o processo de integração das creches à educação iniciou-se nos anos de 1999/2000; daí que as monitoras passaram a compor o quadro da educação, mas não do magistério. No ano de 2000, foi instituído o plano de carreira para o quadro do magistério — lei municipal 130/2000. Foi um período de conquistas para as professoras; ao mesmo tempo de mal-estar generalizado para os profissionais da creche — no caso, as monitoras, pois tinham formação mínima exigida — e em seu trabalho desenvolviam atividades pedagógicas.

Educador infantil foi um termo criado pelo grupo de monitores com a coordenação durante o ano de 1996 com a intenção de adequar a função e a nomenclatura ao contexto. Oficialmente o termo surgiu na portaria 1/2003, que redefiniu as funções do pessoal da secretaria de Educação e as atribuições do monitor de creche, que se apresentavam vagas quanto à parte pedagógica. A partir daí, os monitores reivindicaram alteração na nomenclatura para educador infantil, em reuniões com secretários de Educação, de Administração, vereadores e até com o Executivo para que a situação fosse definida. Assim, no ano de 2008, através da lei complementar 311, foi alterada a nomenclatura; as funções foram redefinidas e o caráter pedagógico ganhou corpo. No plano salarial, houve ganho de 60% a 80%.

Porém, situações como o tempo destinado ao planejamento e incentivo para formação não foram prescritos na lei. O que significa dizer que a alteração da nomenclatura contribuiu para a valorização do profissional da creche, mas ainda não foi suficiente para resolver as questões da nova categoria. Os relatos a seguir dão uma medida da situação:

Éramos monitoras de creche, e o cargo foi alterado para educador infantil. No campo salarial, fomos do GHVII para o GHIX, uma conquista. Mas como educadoras infantis [em torno de 80% com a formação superior], não temos a valorização devida. Eu, por exemplo, por exemplo, tenho faculdade desde 1995, cursei Pedagogia, fiz pós-graduação e nunca tive um incentivo por isso. E nem ganho como diretora que sou, mas como educadora. Falta valorização de quem realmente é da educação infantil. Uma coisa que eu quero deixar registrado aqui é que diretor de CMEI tem que ser funcionário efetivo do CMEI, que vive a realidade. Vem um político, traz um diretor, e quando ele começa a aprender, vem outro político e tira. Então, eu acho que para ser diretor é preciso capacidade, estudo e titulação. Até o pessoal da SEMED deveria conhecer essa realidade. A nossa administração deixa a desejar. Na questão do orçamento, da informação, na comunicação. É preciso ter uma conduta ética, um

mesmo tratamento pra todos os setores e dos funcionários. (Gestora 2, 2010, entrevista).

Infelizmente temos tido somente cobranças, os benefícios e direitos têm ficado a desejar. (Educadora E, 2010, entrevista).

Para nós que trabalhamos no centro de educação infantil, cobram-se planejamento, organização, cuidado com a criança, e não nos é permitido ter um segundo cargo como os professores. Justificam que ganhamos o dobro do salário de um P1 com uma carga horária de seis horas. Então, nada mais justo que nos permitam ter um plano de carreira ou um segundo cargo. (Gestora 4, 2010, entrevista).

Como teve essa passagem da assistência social para a educação, o salário continua a mesma coisa. Só aumenta quando aumenta o dos outros servidores públicos. Nós não fazemos parte da carreira de magistério, embora no meu contracheque eu seja educadora infantil. (Educadora F, 2010, entrevista).

Mesmo sendo responsáveis pelo cuidar e educar, até o presente momento não temos um plano de carreira obrigatório na forma da lei. Mesmo quem já possui curso superior não recebe nenhuma gratificação e quem não tem, não tem estímulo para fazer. (Educadora I, 2010, entrevista).

A questão da profissionalização caminha a passos lentos: têm-se profissionais qualificados, mas em número insuficiente; parte do atendimento diário fica a cargo de estagiários remunerados, que frequentam curso superior. Esse ponto é delicado porque o estagiário — quer dizer estagiárias — está em processo de formação e não tinha de maneira alguma de “assumir” a turma. Consideramos ainda não menos grave o fato de a estagiária não ter vínculo empregatício e assumir papel e lugar de um profissional qualificado.

A gestão dos CMEIs ainda acontece por indicação política; não existe ainda proposta de gestão democrática. Disso podemos concluir avanços na formação inicial — todos os educadores são habilitados — e oferecimento de formação continuada. Mas a valorização profissional deixa uma lacuna que tende a interferir na formação e na profissão. Daí ser urgente repensar nesse processo. É preciso haver investimentos na formação e valorização do profissional da educação infantil. Este estudo sugere que a valorização profissional é dos quesitos que mais necessitam de avanços, em especial se considerarmos o histórico e as origens assistencialistas que marcaram essa etapa educacional na realidade brasileira. Ainda é grande a variedade de termos para designar os profissionais das creches: crecheira, monitor, pajem, auxiliar berçarista e educador infantil. Com efeito, segundo Assis (2009, p. 49),

[...] a construção da profissionalização do professor de educação infantil se dá pelo reconhecimento social da função educativa das instituições; pela implementação de políticas públicas que prevejam a destinação de recursos para a educação de crianças de 0 5 anos; pelo desenvolvimento de estudos e pesquisas que busquem discutir as especificidades dessa etapa da educação; pela conscientização de que a criança é um sujeito de direitos e pelo oferecimento de formação inicial e continuada consistente aos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil; pela valorização e reconhecimento dos professores por meio de remuneração digna e adequadas condições de trabalho, entre outros aspectos que poderão ser analisados.

Eis por que compreender como ocorre a formação desse profissional no contexto de sua atuação. Eis por que são necessários mais investimentos na formação e mais ações políticas que garantam, a esses profissionais, o mesmo tratamento destinado a outros profissionais da educação básica.

Considerações finais

A educação infantil tem buscado superar sua característica instituída a partir dos anos 1970 de se vincular a programas educacionais compensatórios para populações pobres, ao assistencialismo e ao filantropismo. Da roda dos expostos do período colonial à influência médico-higienista, da obrigatoriedade das empresas de oferecer creches para filhos de funcionárias ao caráter compensatório das pré-escolas, passando pelos avanços legais e teóricos, chegou-se ao século XXI com entendimento de educação infantil como etapa da formação escolar básica cuja função reside na tríade educar–cuidar–brincar.

A Constituição Federal de 1988 prescreveu a responsabilização do Estado por essa modalidade educacional. Pela primeira vez, a criança foi vista como “sujeito de direitos”, daí o dever do Estado com a educação de crianças de 0 a 5/6 anos de idade (Art. 208). Isso foi um marco central para redefinir políticas para educação infantil. A partir dos anos 1990, o Brasil seguiu a tendência internacional e assumiu de vez o compromisso com a infância: textos legais são aprovados e um reordenamento legal para a infância se instaura. Nessa lógica, enquanto a Constituição Federal regulamentou a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, a lei 8.069/1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, traduziu a valorização que a infância assumiu desde então — reafirma e protege os direitos — e a LDBEN firmou a educação infantil

como primeira etapa da educação básica, refletindo as conquistas dos movimentos sociais.

Essa evolução dos direitos sociais para direitos positivos (CURY, 1998) assinala a importância da luta e pressões em nível local (nacional) e sua generalização ao ganhar relevância no cenário internacional. Trata-se de um direito social específico e, tal como o direito das crianças à educação, depende de financiamento, pois direitos sociais têm custo. A proclamação do direito sem análise real do seu custo inviabiliza sua concretização. Desse modo, ressaltamos que a transformação de um direito social em direito positivo é condição para sua efetivação.

Entender as configurações das diretrizes oficiais para a educação infantil na concretização dessas ações institucionais de reforma educacional em âmbito municipal possibilitou evidenciar que as políticas para a educação infantil configuram uma situação que desafia as gestões municipais e demandam articulação política institucional e pedagógica para concretizá-la como a lei a prescreve. Analisar como tais políticas têm sido concretizadas no município demandou considerar sua proposição em seu contexto macro (nacional) para compreender a ação no nível micro.

Noutros termos, a análise exigiu entender como Patos de Minas, MG, propôs, à população de 0 a 5/6 anos, o direito à educação infantil entre 1996 e 2010. A política local foi materializada em decretos, leis, resoluções e pareceres, que subsidiam e orientam a consecução das políticas para educação infantil nos municípios com base em determinações de políticas públicas do Ministério da Educação e Cultura, do Conselho Nacional de Educação, da Secretaria de Educação Básica e da Coordenação Geral de Educação Infantil. Nesse arcabouço legal, a diferenciação entre creche e pré-escola no contexto da educação infantil quanto à faixa etária e priorização do atendimento a crianças com mais idade fica evidente na proposta de universalização do atendimento das crianças de 4 anos até 2016. A faixa etária da pré-escola ganha um espaço que incide diretamente sobre a educação infantil: a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental e universalização da faixa etária mais próxima ao ensino fundamental.

Em geral, o estudo evidencia mediações, implicações e rupturas entre proposições legais expressas nas diretrizes oficiais e sua concretização no município. A consecução das diretrizes oficiais para educação infantil aconteceu após certas ações do MEC (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Política Nacional de Educação Infantil e Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional), da prescrição da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente. A análise documental possibilitou verificar rupturas entre o proposto e o cumprido, demonstrando que a educação infantil não é prioridade da política federal nem municipal. As diretrizes políticas continuam a priorizar o nível fundamental. Com o FUNDEB, financiamento deixou de servir como desculpa para os eixos investidos no segmento. Ainda assim, não houve diferencial na escolarização de crianças de 0–5/6 anos de idade.

No município de Patos de Minas, o discurso e as ações políticas reiteram a prioridade dada ao ensino fundamental; mas é possível perceber esforços para fazer cumprir as diretrizes para a educação infantil. As primeiras creches, de origem filantrópica (assistencialista), foram criadas na década de 1960 para assistir crianças carentes, liberando a mãe para o trabalho. Somam quatro e foram as primeiras instituições destinadas a crianças de 0–5/6 anos de idade. No fim da década de 1980, a administração pública iniciou o atendimento em creche, que, desde então, esteve atrelada a projetos do governo federal. O investimento em infraestrutura — reforma e ampliações — foi mínimo.

Ainda que a lei subsidie a educação infantil e que, no município, seja possível encontrar mais legislação para efetivá-la, esses dispositivos legais não retratam a realidade das instituições. Patos de Minas constituiu um sistema de ensino e conta com leis que normatizam e regulamentam a educação infantil, mas na prática não se constata valorização desse nível educacional nem de seus profissionais. A análise dos dados reiterou a premissa inicial de que há contradições e descontinuidades nas políticas para educação de crianças de 0 a 5/6 anos de idade. Os dados empíricos e documentais apontaram lacunas e fragilidades do sistema educacional; ou seja, em aspectos pedagógicos, financeiros, de atendimento, profissionais, de estrutura física e de materiais didático-pedagógicos. Gestores e educadores infantis sinalizam que não houve mudanças significativas na oferta de educação infantil; o programa municipal de creches não a tirou da situação de marginalização. Faltaram investimentos em infraestrutura e aquisição de material pedagógico, assim como faltou proposição de metas para expansão com qualidade. Não houve crescimento efetivo no atendimento às crianças em creches públicas. O crescimento que se teve na educação infantil deriva de escolas municipais que ofereceram a modalidade pré-escolar para crianças de 4 e 5 anos de idade em período integral. Daí que a questão vaga em creches municipais tem se tornado mais séria a cada ano. Seja na perspectiva do direito à educação e da melhoria

do atendimento pedagógico, a procura tem aumentado e gerado embates entre população e governo municipal; não raro o Judiciário entra em cena, fazendo valer o direito da criança. Essa situação gera um atendimento forçado que implica superlotação de salas e compromete o trabalho.

Entendemos que outros aspectos da educação infantil configuram desafios e demandam pesquisas. Os caminhos dos limites e das possibilidades são os mesmos e as perspectivas não podem ser únicas. Se as políticas públicas para dado setor são uma resposta do Estado às pressões, então são necessárias a mobilização e articulação entre os segmentos da sociedade. Impõe-se a necessidade de que os sistemas educacionais estaduais e municipais funcionem em regime de colaboração; e mesmo que a educação infantil seja responsabilidade municipal. A ausência total ou parcial do Estado pode ser um entrave à concretização prática das políticas para educação infantil ao não repassar recursos financeiros para esse fim com a descentralização das ações. Numa palavra, cumprir o legalmente determinado para a educação infantil exige organização e esforço da sociedade civil e do Estado; e a história da educação infantil, ao menos em Patos de Minas, mostra que, à parte as contribuições dos gestores municipais, a modalidade tem sido construída muito mais no dia a dia das instituições educacionais e pela ação dos profissionais que nelas atuam.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 13, n. 1, jan./jun. 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 24, n. 2, 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ ANPEd. **ANPEd documento**. Por um Plano Nacional de Educação (2011–2020) Como Política de Estado. 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Bontempo, 2002.
- ARCE, Alessandra. Neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003, p. 25–38.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, Muriane S. S. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009, p. 37–50.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmem S.; RICHTER, Sandra Regina S. Um novo campo de pesquisas e práticas. **Pátio** — revista pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 60. fev./abr. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Setenta, 1988.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 725–51. 2005.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria J. Alvarez, Sara B dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto editora, LDA, 1994.
- BORDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BORON, Atilio A. Os “novos Leviatãs” e a “polis democrática”: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da educação e cultura. Brasília 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** — texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Belo Horizonte: ISJB - CESAP, 1999. Reproduzido pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente/MG. Setembro 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **COEDI**. Brasília, 1994.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Educação. Brasília: 1995.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996a. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Dispositivos Constitucionais Pertinentes Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Regulamentações — Normas Correlatas. Índice de Assuntos e Entidades. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3 v.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, vol. 1, 1998b.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, v. 2, 1998c.

BRASIL. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. CNE. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de abril de 1999, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006a**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 24 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2006c, v. 1, 45p.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006d, v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006e, v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006f, v. 2.

BRASIL. Ministério da educação. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006g, 2 v.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006h**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: ago. 2007a.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007b**. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.700 de 13 de junho de 2008**. Acrescenta o inciso X ao caput do art. 4º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria Internacional. **Cooperação Multilateral**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2009a.

BRASIL. MEC. **Definição, caracterização e vigência do FUNDEB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 26 abr. 2009b.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009c. Disponível em: <http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: mar. 2010.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: nov. 2008.

BRASIL. Ministério da educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2009. 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009**: fixa as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2010.

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001 p. 13–22.
- CAMPOS, Maria Malta. Pré-escolar: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 21–4, maio/1985.
- CAMPOS, Maria Malta et al. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.
- CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27–39.
- CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R.; ROCHA, E. A. C. Ensino Fundamental de nove anos: continuidade ou ruptura com as políticas de focalização no ensino fundamental? In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Lisboa.
- CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.
- CERISARA, Ana beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA, Ana Lucia e PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB. 4. ed. Campinas: ~~1999~~, 2003, p. 19-49.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO Theresa (Org). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 13–32.
- CORRÊA, Bianca Cristina. **Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito**. FFCLRP / USP – GT: Educação de Criança de 0 a 6 anos. 2011. n. 7
- COURY, Fabiano Tredezini. **Os impactos do PROECI no desenvolvimento de Patos de Minas (1982–1990)**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasile scola.com/historia/os-impactos-proeci-no-desenvolvimento-patos-minas.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2010.
- CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: prá que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, Alysson (Org.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: editora da UFMG/PROEX, 2002, p. 11–26.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação infantil como direito**. In: SUBSÍDIOS para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, vol. II.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância** — perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBOSCO, C. A. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 2, n. 62, p. 313–36, maio/ago. 2007.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio**: educação infantil, Porto Alegre, v. 1, n. 1 p. 6. abr–jul. 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARIA, Ana L. Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, Ana L. Goulart de. O infantil, políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação primeira etapa da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, Especial, v. 26, n. 92, p. 1.013–38, out. 2005. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27–37.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 179–216.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. A cidadania da infância e da adolescência. In: CARVALHO, Alysson et al. (Org.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: ed. UFMG, Proex, 2002.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA/UNICEF. **Relatório do Fundo das Nações Unidas UNICEF**, 2006. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II que Estado para que democracia?** Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: Clasco/ed. UFRJ 1999, p. 7–67.

GHON, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clasco 2001.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOULART, C. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade** — perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1993.

HORN, Maria das Graças Sousa; FARENZENA, Nalu. Novas abordagens em educação infantil. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 6, n. 23, p. 51, set./out. 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p. 13–38.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In: KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006, p. 13–23.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direito humanos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

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

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, ANPED, n. 14, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. **Projeto Casulo**. Rio de Janeiro, 1977 (Mimeo.).

LIMA, E. S. A criança de seis anos no ensino fundamental. **Criança**, Brasília: MEC, SEB, n. 42, p. 10–15, dez. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726–1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Ângela Maria. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas. **Difusão de Ideias**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, set./2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/paper_municipios_escola_nove_anos_dilemas_perspectivas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2009.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83–104, jan./jun. 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Plano decenal de educação de Minas Gerais/2003–2012**. Educação para o desenvolvimento: Minas no século XXI. Belo Horizonte, dezembro de 2002.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. **Simpósio Nacional. Campinas e a educação infantil**. MEC/ COEDI 1994.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. Educação Infantil: a construção de um novo nível de ensino. In: SITUAÇÃO da educação básica no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 1999, p. 45–67.

NASCIMENTO, Maria Evelyn. Os profissionais de educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). **Educação infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 99–112.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento**. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 13–32.

OLIVEIRA, Stella M. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35–42.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005 p. 79–82.

OLIVEIRA MELLO, Antônio de. **Patos de Minas meu bem querer**. Patos de Minas: ed. Prefeitura municipal, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. **World education** — a forum, 2000. Paris: EFA, 2000 (Bulletin, n. 39).

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei 2.187/86**. Dispõe sobre a Organização Administrativa da Prefeitura Municipal de Patos de Minas e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.camarapatos.mg.gov.br/site/lei_resultado.jsf?leiTipo=TipoLegisLei&leiEmenta=plano+municipal+de+educa%E7%E3o&leiNumero=&leiTexto=&leiAno=&maxResultado=20>.

PATOS DE MINAS, PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei 2.298/87**. Cria o programa municipal de creches e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.camarapatos.mg.gov.br/site/lei_resultado.jsf?leiTipo=TipoLegisLei&leiEmenta=plano+municipal+de+educa%E7%E3o&leiNumero=&leiTexto=&leiAno=&maxResultado=20>.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei complementar 2.187**. Patos de Minas, 1987.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei 002/90**. Cria o estatuto dos servidores públicos. Patos de Minas, 1990.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano municipal de educação 1993/1996**. Patos de Minas, 1992.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano municipal de educação 1997/2000**. Patos de Minas, 1996a.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatórios**. Patos de Minas, 1996b.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei 4.506**, de 12 de setembro de 1997. Cria o Sistema municipal de ensino. Disponível em:
<http://www.camarapatos.mg.gov.br/site/lei_resultado.jsf?leiTipo=TipoLegisLei&leiEmenta=plano+municipal+de+educa%E7%E3o&leiNumero=&leiTexto=&leiAno=&maxResultado=20>.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Instrução 2**. Patos de Minas, 1999.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei complementar 172** — de 16 de setembro de 2002. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.camarapatos.mg.gov.br/site/lei_resultado.jsf?leiTipo=TipoLegisLei&leiEmenta=plano+municipal+de+educa%E7%E3o&leiNumero=&leiTexto=&leiAno=&maxResultado=20>.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Portaria 1**. Patos de Minas, 2003.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei municipal 311**, de 3 de julho de 2003. Patos de Minas, 2003.

PATOS DE MINAS. **Plano decenal de educação 2005–14**. Patos de Minas, 2004.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular 2005/2008**. Patos de Minas, 2005.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei 5.710**, de 24 de fevereiro de 2006. Aprova o Plano Decenal de Educação do Município de Patos de Minas e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.camarapatos.mg.gov.br/site/lei_resultado.jsf?leiTipo=TipoLegisLei&leiEmenta=plano+municipal+de+educa%E7%E3o&leiNumero=&leiTexto=&leiAno=&maxResultado=20>.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Decreto 3.084**, de 30 de abril de 2008. Patos de Minas, 2008.

PATOS DE MINAS. Câmara Municipal. **Lei municipal 6.375**. Patos de Minas, 2010.

PATOS DE MINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Normas para educação infantil no sistema municipal de ensino**. Patos de Minas, s. d.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7–24, mar. 2002.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988, p. 87–109.

- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90. **Cadernos do MARE**, Brasília, n. 1, 1997.
- PETRAS, James; QUINTEIRO, Jucirema. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel; MAZZA, Débora et al. (Org.). **O debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças contextos e identidades: processo de mediação com crianças em idade pré-escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 — especial, p. 797–818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010.
- ROCHA, Eloisa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. 1998. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 59, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2010.
- ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 115, mar. 2002.
- ROSSETTI, Maria Clotilde Ferreira et al. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 115, p. 65–100, mar. 2002.
- ROUSSEUAU. **Do Emílio ou da educação**. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado, para que democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.
- SARMENTO, M. J.; PINTO M. **As crianças: contextos e identidades — processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans).
- SARMENTO, M. J.; GOUVEA, MARIA C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Sarita M. **A compreensão do homem e a produção do conhecimento: uma contribuição da filosofia para a educação**, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 1997.

SOARES, Natalia Fernández. Direitos das crianças: utopia ou realidade. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças**: contextos e identidades — processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

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

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VIEIRA, Livia Maria fraga. Educação Infantil em Minas Gerais. In: CARVALHO, Alysson (Org.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: editora da UFMG/PROEX, 2002.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 1 — Roteiro para entrevistas

I - DADOS PROFISSIONAIS

Formação (curso): nível médio _____ nível superior _____ pós-graduação (especialização) _____

Situação funcional: Efetivo () Contratado () Em desvio de função () Com gratificação ()

Experiência na Educação Infantil: de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () mais de 5 anos ()

Há quanto tempo você é coordenador de Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI? _____ anos

II - DADOS REFERENTES ÀS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES E COORDENADORES

1. Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem crianças na faixa etária de 0 a 5/6 anos estão devidamente integradas ao sistema de ensino municipal? Em caso afirmativo como
2. Você tem conhecimento de algum documento que regulamenta a educação infantil no município?
3. Existe na Secretaria Municipal de Educação um setor, coordenação ou divisão de apoio para a educação infantil? Em caso positivo como você avalia esse setor?
4. A Secretaria Municipal de Educação promoveu atividades de orientação para implementação da proposta pedagógica/currículo para o atendimento da educação infantil? Em caso positivo, essas atividades resultaram na elaboração de um ou mais documentos que sistematizaram as orientações e/currículo para a educação infantil no município?
5. A proposta pedagógica dos CMEIs foi elaborada tendo como referência:
 - a) – () Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 - b) – () Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
 - c) – () As orientações pedagógicas ou currículo elaborados pela rede municipal
 - d) – () Outros documentos. Qual/quais?
6. Em seu entender qual é a importância desses documentos?
 - Para seu trabalho:
 - Para organização do CMEI:
 - Para as crianças:
7. Existe alguma meta a ser atingida quanto ao atendimento oferecido pelo CMEI, qual (is)?
8. A proposta pedagógica/currículo dos CMEIs possibilita adaptações às diferentes realidades encontradas e prevê critérios para a organização das turmas/ grupos de crianças/?
9. Existe planejamento das atividades na instituição onde você atua?
Em caso afirmativo fale sobre:
 - tempo destinado:
 - como você participa dessa atividade:
 - Quais são as estratégias utilizadas:

10. Existe programa e/ou atividades de formação continuada com os educadores do CMEI?
- Você participa delas?:
 - Quem promove?:
 - Com que frequência?:
 - Elas atendem as suas necessidades? :
11. Existe distribuição sistemática de materiais didático-pedagógico e brinquedos para os CMEIs da rede municipal? Em caso afirmativo fale sobre como são mantidos e disponibilizados para as crianças
12. Existe plano de cargos e salários para os profissionais que atuam nos CMEIs (diretamente com as crianças) na rede municipal ?
- () sim () não

Comente: _____

13. Como você avalia o atendimento às crianças no CMEI onde você atua?
- a) quanto aos aspectos pedagógico;
 - b) quanto ao aspecto administrativo;
 - c) quanto ao quadro de pessoal (número suficiente);
 - d) quanto a estrutura e espaço físico;
 - e) quanto às diretrizes e acompanhamento técnico pedagógico;
 - f) quanto à integração com os familiares das crianças atendidas.
14. Existe lista de espera no CMEI onde você atua?
15. Que relação você acredita existir entre a proposta pedagógica e o trabalho desenvolvido no CMEI?
16. Em sua opinião a integração das creches à educação, ou seja, ao sistema municipal de ensino, trouxe avanços no atendimento à criança (melhorias) em que pontos?
17. Como você avalia o atendimento à educação infantil no município de Patos de Minas?

ANEXO 2 – Apresentação dos dados no conjunto das categorias

I - DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

Conhecimento dos documentos que regulamentam a educação infantil no município
G1-O que a gente tem são os parâmetros, o ECA, o específico eu não tenho conhecimento. G2 - Tem as matrizes de referencia, a LDB também trata da educação infantil, a Constituição, e daí vem os documentos municipais, que são as portarias..... eu tenho conhecimento, tenho elas, mas não sei te falar os números delas. G3 - Sim G4 - Sim G5 - Sim , a L.D.B EA - Os referencias, a proposta pedagógica. EB - A Proposta pedagógica EC - Eu acho que foi regulamentado com base os referenciais curriculares ED - Mas em relação aos referencias porque a lei especifica não se tem EE - Não tenho conhecimento sobre o documento, mas sei que ele existe e é regulamentado.] EF - O que a gente tem é os parâmetros, o ECA, o específico eu não tenho conhecimento. EG - Eu tenho conhecimento, mas não aprofundo nesses leis não. EH - Tem aquela resolução 1, eu estudei ela quando eu fui fazer o concurso. Tem aquelas matrizes, aquela proposta pedagógica que foi lançada lá no teatro Leão de Formosa, eles apresentaram ela pra gente EI - Eu tenho conhecimento de leis portarias, decretos, mas só espalhados, um documento específico para educação infantil não. Eu sei que as coisas estão se organizando por meio de decretos, leis, portarias, mas um documento específico que fica aqui na creche Pinóquio, não tem. Foi apresentado pra gente esse documento, voltado pro sentido de avaliação, agora documento de institucionalização, não tem não. EJ -sim, a Resolução 001/2002 do CMEI. EK -Não EL -Não. EM-O documento que responsabiliza o município pela educação infantil é a LDB, o que regulamenta a educação infantil no município é a Resolução 001/2002 do CMEI. EM -Sim. OBSERVAÇÕES Em geral, as falas dos gestores expressam certa falta de conhecimento da legislação seja a geral ou a específica, pois...
Importância dos documentos
G1 - Nos ajuda a realizar o nosso trabalho, dá segurança para os profissionais, e assegura uma qualidade no ensino. G2 - Estar ajudando na organização do trabalho, do dia-a-dia. G3 - Tendo um documento, tendo uma diretriz, a gente fica tranquilo, eu acho que em toda escola tudo que a gente vai fazer tem que ter planejamento. E pra gente ter planejamento a gente tem que ter onde embasar, e a gente embasa onde? Nas matrizes,

nas referências curriculares, nos parâmetros, nas propostas pedagógicas, no projeto político da escola, ou seja, a nossa filosofia de trabalho, mas claro respeitando as orientações da Semed, e as Leis.

G4 – Referendam a ação pedagógica, dão suporte para implementação da rotina, para um melhor trabalho no dia-a-dia.

G5 - Organiza o trabalho e melhoria no atendimento

EA- Sim porque dá suporte

EB- Porque dá um segmento uma orientação no nosso trabalho

EC- Para nos orientar para se acontecer

ED- É fundamental para se fazer um bom trabalho

EE- É importante porque nos dá uma base do que realmente é importante e o que realmente vai realmente ser cobrado dentro do CMEI e em todos um trabalho integrado. E com as crianças nos sempre temos que estar trabalhando com uma proposta, com documento para nos seguirmos.

EF- Então esses documentos, eles proporcionaram isso pra gente também, assim, essa referência de trabalho.

EG- Estar ajudando na organização do trabalho, do dia-a-dia.

EH- Eu penso que através dele a gente tem um direcionamento, do que pode ser trabalhado com as crianças, com a faixa etária. Então é de grande importância pra todos.

EI-É através desses documentos que nos orientamos para planejar as atividades que serão realizadas.

EJ - Trabalhar com mais segurança, organizar as atividades e melhorar o trabalho.

EK-É fundamental, é como um parâmetro a ser seguido.

EL-É como um norte, uma base.

EM - Orientação para planejar as atividades, melhorar o atendimento à criança.

EN - Ponto de partida, base de tudo. Meio de se sistematizar ações do grupo. Garantir que todas as etapas do conhecimento serão alcançadas.

II - A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO: PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CMEIs

Atividades realizadas pela Secretaria Municipal de Educação para proposta pedagógica/currículo da educação infantil? Essas atividades resultam em documento com orientações pedagógicas e/ou currículo para a educação infantil no município

G1-Nos observamos que ele (o documento) é muito limitado, principalmente a parte dos berçários que nos deixa muito presas, porque as vezes nos queremos trabalhar brincadeiras e ele é muito limitado, a dificuldade que nos encontramos é de não achar aquele descritor para aquela determinada habilidade. Os 3 (as diretrizes, o referencial e as propostas) além da opinião de cada um, dos funcionários, porque tem muita coisa que só vivendo na realidade pra colocar no papel.

G2- Sim, nós pegamos uma pesquisa na internet, algumas escolas, a gente fez uma comparação paralela, muitas das bibliografias dessas instituições englobavam isso aí, a LDB, o referencial curricular, o ECA , mas aí a gente pegou o que a gente já tinha aqui e fizemos uma adaptação, de acordo com a nossa realidade, colocamos os trabalhos que faríamos ao longo do ano, mudamos mais, porque tava restrito ao cuidar, aí a gente implantou o educar, o trabalho de projetos, mais pesquisa na internet mesmo

G3- Sim, foi desenvolvida através de reuniões com pais, com diretores, com os coordenadores, com os profissionais, só que não foi com a educação infantil sozinha, foi de todas as áreas, quando tava elaborando aqueles documentos, e nós enquanto da

educação infantil, a gente fez reunião com os pais, fez reunião com a associação de pais, com os funcionários, para que a gente pudesse elaborar a proposta pedagógica da escola, da melhor forma que atendesse ao centro de educação infantil, e distribuindo as tarefas, como que eu digo... ah,,, fazendo a sua filosofia de trabalho, de que forma que é dividindo essas tarefas entre os profissionais e os pais, e alunos. Os nossos que nós fizemos individual do centro de educação infantil e os outros aqueles que teve reuniões, os que nós fizemos juntamente, porque eu participei de todas as etapas da elaboração das matrizes de referencia, todas as etapas, embora não foi assim só pra educação infantil, eu acho assim que foi um ganho, porque foi um documento que fez, que tá lá, embora ele seja teórico, a gente não sabe se segue ele como deveria na prática, se é aquilo realmente que vem de encontro conosco, mas foi feito pelos profissionais e juntamente com os pais.

G4 – Sim, a proposta curricular.

G5 – Sim, temos como suporte de trabalho a matriz de referencia curricular da educação infantil.

Referências utilizadas para a elaboração da proposta pedagógica dos CMEIs

G1 - As diretrizes, o referencial e as propostas, além da opinião de cada um, dos funcionários, porque tem muita coisa que só vivendo na realidade pra colocar no papel.

G2 – Referenciais Curriculares

G3 - Diretrizes curriculares para educação infantil, sim, os referenciais, os parâmetros, sim, as orientações das propostas pedagógicas do currículo elaborados pela rede, a gente usou, e outros documentos também, são aquelas portarias que tratam da função do servidor, do que a gente estuda tipo, por exemplo, “de que forma nós vamos separar as turmas”, além destes documentos a gente tem o auxílio da parte da supervisão, que nós orienta a melhor forma de fazer as separações, as particularidades, a melhor forma de acordo com cada CEI.

G4 – Referenciais Curriculares nacionais para educação infantil e orientações pedagógicas elaborados pela rede municipal.

G5 – Referenciais Curriculares e LDB.

EA - Sim, as orientações pedagógicas, o currículo elaborado pela rede municipal, a lei de diretrizes

EB - Sim. Eu creio que foi mais os referenciais curriculares nacional para educação infantil.

EC - Mais os referenciais as diretrizes

ED- Eu creio que foi as diretrizes e os referenciais, acho que um complementa o outro

EE - As diretrizes, o referencial e as propostas.

EF-A gente quando elaborou a proposta pensou em como melhorar o trabalho na nossa organização, nas atividades tanto pedagógicas, quanto de cuidar, porque infelizmente não tem como a gente falar que na creche vai separar as atividades de cuidar e de educar, principalmente eu que trabalho com crianças muito pequenas, fica mais mesmo no cuidar, do que o educar, só que a gente não dá conta também; não tem como separar, eu não dou conta de separar o cuidar do educar e o educar do cuidar. Porque quando eu estou dando banho, eu estou fazendo as duas coisas, eu tô fazendo as duas coisas, educando e cuidando; quando eu estou brincando com eles, eu tô fazendo as duas coisas, porque eu tenho que ficar corrigindo o que está cutucando no outro, o que está beliscando, mordendo, então eu tô cuidando, eu tô fazendo tudo ao mesmo tempo. Não tem muito como a gente ficar separando

EG - Sempre visando o bem-estar da criança, e melhorar o atendimento à criança, o cuidar e também o educar. E também..... a gente..... faz as rotinas pra poder dar o

direcionamento das atividades que vão ser feitas , que elaboradas, até pela disposição do espaço, dos materiais, porque os recursos não são muitos, ai pra gente poder dividir de forma a atender toda as demandas e as quatro turmas, com as idades das crianças, que são, por serem diferentes são direcionadas, às vezes, de forma diferente, no mesmo espaço físico e tudo

EH -Ela é reformulada, tipo, por exemplo, agora, não ai todo ano nos reformulamos em termo de funcionários, nos termos de mudança, por exemplo , teve o educador físico, eu inclui ele lá, mas a proposta ainda não foi impressa, todo o trabalho que a gente fez ate hoje ta lá,então hora que organizar tudo, que tiver tudo organizado, nós vamos levar lá na Semed, a proposta, pra eles avaliar, pra vê se ta bom ou não

EI - Através das matrizes e orientações.

EJ- Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, LDB.

EK- Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, orientações pedagógicas/currículo elaborado pela rede municipal.

EL -Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, orientações pedagógicas/currículo elaborado pela rede municipal

EM -Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, orientações pedagógicas/currículo elaborado pela rede municipal

EN - Referenciais curriculares para educação infantil, ou currículo elaborado pela rede municipal

A proposta pedagógica/currículo dos CMEIs possibilita adaptações às diferentes realidades encontradas e prevê critérios para organização das turmas / grupos de crianças

G1 - Sim possibilita, nos não estamos presas a atividade x, a necessidade depende da idade de cada criança e de cada turma. A educadora sabe o que é melhor para sua turma e o que vai dar certo. Existe essa liberdade para educadoras.

G2 - No meu entender contempla, mas a gente sempre deixa a desejar, porque cada pessoa tem um ponto de vista, por isso é importante que a proposta pedagógica seja feita em conjunto, porque o meu olhar não é o seu olhar, e o seu olhar não é o meu. Só que a gente encontra dificuldade em estar se reunindo, em ter tempo pra falar assim: “esse tempo aqui eu vou reunir com ____;_____, e esse tempo aqui eu vou reunir com os pais.” Só que esse ano está mais difícil, pelo fato do numero de funcionários estar reduzido,. Eu penso que a proposta, se ela não for vista de uma amplitude maior do todo, da educação como um todo, de dentro da sala de aula , da direção , com a supervisão da Semed, da parte administrativa, para que tenha resultados positivos realmente, , porque a gente tenta fazer, não é que não esteja acontecendo, a gente poderia estar atendendo de uma forma melhor do que está atendendo, na Ivalda Alves e a Pato Donald, a inclusão já está acontecendo, nós estamos atendendo, seis crianças com necessidade educacionais especiais. Tá faltando o que? Ta faltando apoio, que tipo de apoio? Estrutura física, aperfeiçoamento profissional, a gente precisa. De que forma nos vamos trabalhar? Nos precisamos de ter alguém que realmente conheça, ter mais encontros, mais orientações no sentido pedagógico, e na estrutura física.

G3 - Até com a linguagem especifica mesmo, porque as vezes , na turminha dos mais novinhos você fala de um jeito e na turma dos maiores, que já tem conhecimento mais avançado de entendimento de participação, e as vezes se torna mais fácil. Agora... eu vejo assim também a questão, porque a gente trabalha também com o Sarau de Poesias, que é outro projeto da escola, a gente vê pela forma como ele é dividido, as turmas maiores de quatro e cinco anos, eles ficam mais na oralidade, nas fala , na exposição mesmo da fala. Os menores eles vão mais para os setor cênico, assim, de demonstração,

de dramatização, de peça, de mímica, mais é um outro aspecto. G4 – Sim, e isso é muito importante, porque é necessário re-traçar e re-imaginar as praticas pedagógicas. G5 – Sim. EA - Sim EB - Sim EC - Sim ED - Acho que contempla EE- Ela possibilita adaptações mas ao mesmo tempo ela nos prende à fazer a aquilo que está proposto, no caso dos berçários nos temos um poço de dificuldade de achar atividades dentro dos descritores propostos Ela é feita por idade e através do MEC , que nos manda o numero x de crianças. E atende às necessidades. EF- Sim, nossas crianças são distribuídas por turmas , por faixa etária. Essa proposta pedagógica possibilita, porque quando nós elaboramos no inicio do ano, foi todas, as quatro educadoras e a diretora. Então, as atividades que estão propostas lá, cada uma tem que fazer as adaptações a realidade da sua turma, quando a gente vai fazer o planejamento diário, e que cada uma vê, por exemplo a diretora falando do projeto do lixo, a gente trabalha o projeto do lixo na escola inteira, cada uma com as atividades referentes a faixa etária da sua turma EG- Então quer dizer, cada um trabalha sua metodologia dentro da sua faixa etária mesmo EH -Contempla. EI -Sim, contempla e organiza. EJ 0-Sim EK 1-Sim EL 2-Sim, as turmas são organizadas com base na faixa etária. EM 3-Sim, o critério utilizado é a faixa etária EM 4- Sim. faixa etária, conforme senso escolar
Planejamento das atividades na instituição onde o profissional atua EA - Sim , não tem tempo destinado e as estratégias são varias EB -. sim ele existe e não é dentro da carga horária, não existe um tempo para o planejamento.Nós usamos livros ,sucata e todo o material disponível. EC -Sim ED -Sim EE -O planejamento é feito quinzenalmente , não temos tempo predeterminado para ele, é feito após o horário de trabalho, nos participamos olhando as atividades vendo o que vai ser trabalhado, juntamente com a diretora e as estagiarias. As estratégias que nos temos são as matrizes referenciais, algumas coleções e material que nos é oferecido EF- Sim. Ele não ta previsto na carga horária de trabalho, é... agora no momento, por indisponibilidade de tempo e de pessoal, a gente ta fazendo individual. Cada uma está fazendo da sua turma, no horário que te convém mais, eu por exemplo , faço quando minhas crianças estão dormindo, eles são muito pequeninhos, antes do meio dia eles já está todo mundo dormindo. Então dá pra mim ver o que eu vou fazer amanhã ou ver com as meninas que trabalham a tarde, nesse horário elas já estão aqui também, já programo com elas o que elas vão fazer a tarde, depois que eu for embora, e o que vão fazer no dia seguinte é nesse horário. O dia que dá, o que não dá..... EG- Eu também tento me organizar, é mais ou menos, em média uma hora por dia, até que a gente vê o que vai ser trabalhado, o que tem que ser preparado pro dia seguinte , eu costumo usar o mesmo horário de sono das crianças. Não tem um horário fixo. As

vezes não dá tempo, tem até que levar alguma coisa pra casa, algum material que vai ser trabalhado. As vezes não, muitas vezes. Quando as meninas (estagiarias) tem disponibilidade elas dão uma ajuda.

EH - as vezes extrapola o horário previsto.

EI -Duas horas por semana,planejamos a s atividades,confeccionamos materiais pedagógicos.

EJ -4 horas por semana.Elaborando plano de aulas e atividades.

EK -1 hora por semana , planejamento das atividades para as crianças. Trabalhamos em grupo.

EL -1 hora semanal,com propostas de atividades.

EM -2 horas semanais,planejamento de atividades e confecção de material.

EN -Sim,sugestões de projetos e atividades e troca de experiência em grupo

Distribuição sistemática de materiais didático-pedagógico e brinquedos para os CMEIs da rede municipal

G1 - A distribuição não é sistemática e é precária, o material pedagógico trabalhado é o pedido para os pais no inicio do ano, pois o material que a secretaria de educação manda é pouco. Montou-se a brinquedoteca por não se ter brinquedos suficientes para todas as sala. E os matérias didáticos são trabalhados sob supervisão e nunca `à vontade, pois são poucos

G2 - Chegou material didático, algumas folhas, brinquedo pedagógico não, há três anos atrás chegaram alguns brinquedos , foram os únicos que chegaram, foram uns de madeira, que tem que ficar guardado no deposito porque não tem espaço. Agora eu acho que é falta de orçamento, é parte administrativa

G3 - Nos ganhamos há dois anos atrás, no final do ano nos ganhamos uma série de pedagógicos , de brinquedos pedagógicos, que não era especifico para cada criança, fomos orientadas a montar uma brinquedoteca, com esses brinquedos pra atender o CMEI todo. Igual, por exemplo, bambolê vieram seis, para o CMEI todo; por exemplo igual hoje nos temos 54 meninas, de um atendimento de 95 crianças, 6 bambolês para 54 meninas. Eu digo meninas, mas não é especifico de meninas, por exemplo, numa sala de 25 crianças 6 bambolês é pouco, por mais que se queira montar grupos de brinquedos e brincadeiras, é muito pouco. Do tempo que eu estou a frente, nunca veio brinquedo e/ou material , toda a estrutura que a escola tem foi conseguida através de campanhas. E de recebermos da Semed foi só dessa vez, e ficam guardados na secretaria, porque não temos brinquedoteca, que é a estrutura física, e pra não ficar especifico pra uma sala, fica aqui pra todos usarem. E só uma bandinha, e só uma caixa de alinhavos com 4 placas, o material é muito bom, mas a quantidade é insuficiente, tinha que ser pelo menos um pra cada sala. Ter um espaço totalmente adequado pra motivar o profissional a levar as crianças, e as crianças a brincarem. Quanto ao material pedagógico a gente não recebe, a gente uma parceria com as famílias, a gente adquirir o material a partir dessa parceria. Agora vindo mesmo da Semed no momento e mesmo anteriormente nunca foi fácil, principalmente mensal. A gente confecciona massinha de modelar, jogos.

G4 – Não, o coordenador é responsável por conseguir esse material através de ofícios e campanhas .

G5- Sim, mas deixa a desejar. A última vez que recebemos brinquedos foi no ano de 2008.

III - A ORGANIZAÇÃO E O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

Avaliação do serviço da existência na Secretaria Municipal de Educação do setor, coordenação ou divisão de apoio para a educação infantil

G1 - Nós temos, só que tem muita coisa que deixa a desejar, porque nos procuramos nessa secretaria um apoio, uma base pro nosso trabalho, para que avalie realmente o que a gente ta fazendo no CMEI, porque quer saber o que está certo e o que está errado., mas muitas vezes nós não encontramos essa resposta.

G2 - Sim , o núcleo de educação infantil, na parte administrativa. Quando a gente precisa de verificar os funcionários., pra cobrir atestados , é..... mas é bem vago. Direito de férias das funcionarias, férias premio , agente não tem muito acesso. Quando alguém vem perguntar pra mim se pode tirar férias, eu falo pra ir lá na Semed. Mas assim....especifico pra ser um arquivo ,por exemplo igual agente tava comentando. Onde guarda o livro de pontos, os diários, agente não tem, próprio não. A questão da documentação, eles não tem organização, tem uma ficha com os dados pessoais de funcionário que todo ano eles manda pra gente preencher, todo ano..... como se não tivesse um arquivo, como se essas coisas se perdessem, igual, tem os cursos que as educadoras fizeram, fazem , agente não sabe muitas das vezes, chega lá pra resolver e eles fala que é no setor tal, por exemplo , questão de alimentação eu digo pra ir no setor administrativo, como gestora que eu sou, daqui, “eu queria ver sobre a refeição, se vai lar conversar com o chefe do setor”, ... “sobre os materiais de limpeza, ah é com tal pessoa”. É Então quer dizer, é uma distribuição, mas pra resolver, pra você chegar no núcleo e resolver você não tem essa estrutura montada não.

G3 - Sim, existe a parte administrativa e a parte pedagógica, embora as vezes faça um pouco de dialogo, em relação a esses espaços, para que tudo funcione realmente, integralmente, não só teoricamente, mas praticamente para evitar que aconteça alguns probleminhas pequenos,mas eles acontecem.

G4 – Sim.

G5- Sim , orienta e direciona o trabalho dos profissionais do setor.

EA – Sim

EB - Sim, a secretaria de educação que algumas vezes promove alguns cursos, que poderia ser melhor

EC – Sim

ED – Sim

EE - Tem-se alguns CECs mas eu acho que deveria ser mais presente nos centros de educação infantil.

EF - Nós temos só porque tem muita coisa que deixa a desejar, porque nos procuramos nessa secretaria um apoio, uma base pro nosso trabalho, para que avalie realmente o que a gente ta fazendo no CMEI, porque quer saber o que está certo e o que está errado., mas muitas vezes nós não encontramos essa resposta.

EG - Sim , o núcleo de educação infantil, na parte administrativa, quando a gente precisa de verificar os funcionários., pra cobrir atestados , é..... mas é bem vago. Direito de férias das funcionarias, férias premio , agente não tem muito acesso. Quando alguém vem perguntar pra mim se pode tirar férias, eu falo pra ir lá na Semed. Mas assim..... especifico pra ser um arquivo ,por exemplo igual agente tava comentando. Onde guarda o livro de pontos, os diários, agente não tem, próprio não. A questão da documentação, eles não tem organização, tem uma ficha com os dados pessoais de funcionário que todo ano eles manda pra gente preencher, todo ano..... como se não tivesse um arquivo, como se essas coisas se perdessem, igual, tem os cursos que as educadoras fizeram, fazem ,

agente não sabe muitas das vezes, chega lá pra resolver e eles fala que é no setor tal, por exemplo , questão de alimentação eu digo pra ir no setor administrativo, como gestora que eu sou, daqui, “eu queria ver sobre a refeição, se vai lar conversar com o chefe do setor”, ... “sobre os materiais de limpeza, ah é com tal pessoa”. Então quer dizer, é uma distribuição, mas pra resolver, pra você chegar no núcleo e resolver você não tem essa estrutura montada não.

EH - O núcleo de educação infantil foi depois que a educação assumiu, porque antes era tudo da assistência social, antes a assistente social visitava as creches..... que atendia prioritariamente as mães que trabalhavam fora, tudo que precisava era com ela (assistente social) e a coordenadora administrativa, também da assistência social.

EI- Sim, o setor que coordena a educação infantil é composto por supervisor, coordenador administrativo e pedagógico.É um setor limitado mas que dentro de suas possibilidades promove encontros repassa material pedagógico e auxilia o trabalho dos CMEIs.

EJ- Sim, orienta e direciona o trabalho de formação

EK- Sim

EL- Sim

EM -Sim. É um setor que dentro de suas possibilidades auxilia no trabalho pedagógico.

EN - Sim.

OBSERVAÇÕES

Embora reconheça m a importância desses setor, não há por parte dos gestores uma avaliação positiva do serviço. Pois fica evidente nas falas tais serviços são precários não tem organização e são mal administrados deixando a desejar quanto às demandas dos CMEIs. (desenvolver mais)

Meta a ser atingida quanto ao atendimento oferecido pelo CMEI.

G1-Nos observamos que ele (o documento) é muito limitado, principalmente a parte dos berçários que nos deixa muito presas, porque as vezes nos queremos trabalhar brincadeiras e ele é muito limitado, a dificuldade que nos encontramos é de não achar aquele descritor para aquela determinada habilidade. Os 3 (as diretrizes, o referencial e as propostas) além da opinião de cada um, dos funcionários, porque tem muita coisa que só vivendo na realidade pra colocar no papel.

G2- Sim, nós pegamos uma pesquisa na internet, algumas escolas, a gente fez uma comparação paralela, muitas das bibliografias dessas instituições englobavam isso aí, a LDB, o referencial curricular, o ECA , mas ai a gente pegou o que a gente já tinha aqui e fizemos uma adaptação, de acordo com a nossa realidade, colocamos os trabalhos que faríamos ao longo do ano, mudamos mais, porque tava restrito ao cuidar, ai a gente implantou o educar, o trabalho de projetos, mais pesquisa na internet mesmo

G3- Sim, foi desenvolvida através de reuniões com pais, com diretores, com os coordenadores, com os profissionais, só que não foi com a educação infantil sozinha, foi de todas as áreas, quando tava elaborando aqueles documentos, e nós enquanto da educação infantil, a gente fez reunião com os pais, fez reunião com a associação de pais, com os funcionários, para que a gente pudesse elaborar a proposta pedagógica da escola, da melhor forma que atendesse ao centro de educação infantil, e distribuindo as tarefas, como que eu digo... ah,,, fazendo a sua filosofia de trabalho, de que forma que é dividindo essas tarefas entre os profissionais e os pais, e alunos. Os nossos que nós fizemos individual do centro de educação infantil e os outros aqueles que teve reuniões, os que nós fizemos juntamente, porque eu participei de todas as etapas da elaboração

das matrizes de referencia, todas as etapas , embora não foi assim só pra educação infantil, eu acho assim que foi um ganho , porque foi um documento que fez, que ta lá, embora ele seja teórico, a gente não sabe se segue ele como0 deveria na pratica, se é aquilo realmente que vem de encontro conosco, mas foi feito pelos profissionais e juntamente com os pais.

G4 – Sim, a proposta curricular.

G5 – Sim, temos como suporte de trabalho a matriz de referencia curricular da educação infantil.

EA - Sim a meta é atender todas as crianças, dar suporte para os pais,.

EB - Eu acho que a meta e atender bem as crianças e contribuir para o desenvolvimento delas.

EC - Além de atender e estar cuidando

ED - Atender as crianças, e isso nos procuramos fazer da melhor forma possível

EE -Eu creio que a meta principal dos centro s de educação infantil é dar um suporte aos pais, e dar uma base ``as crianças que estão em fase de formação. Já que aqui é onde essas crianças têm seu primeiro passo

EF - Integrar o cuidar e o educar

EG - Contribuir para o desenvolvimento das crianças

EH - E tem, sempre tem as metas, depois do meio do ano as crianças já cria mais maturidade, e mais fácil de trabalhar, a partir do meio do ano já da pra ver o desenvolvimento e crescimento deles. Mesmo das crianças com necessidades especiais

EI - Oferecer um atendimento que integre o cuidar e o educar atendendo às especificidades de cada faixa etária.

EJ - Sim ,a formação pessoal de cada criança

EK - Sim, contemplar os aspectos cognitivos, físicos e psicológicos do desenvolvimento das crianças.

EL - Abranger o desenvolvimento integral da criança desde o cuidarão educar.

EM - Oferecer um atendimento que integre o cuidar e o educar

EN - Cuidar e educar

Avaliação do atendimento às crianças no CMEI

EA - de acordo com o possível é bom, mas poderia ser melhor. Algumas questões administrativas prejudica um pouco principalmente com a alimentação

EB - O atendimento é ruim mas pode ser melhorado, deve se preocupar também com a qualidade não só com a quantidade. Tem um bom atendimento que pode ser melhorado.

EC – NÃO RESPONDEU

ED - O atendimento pode ser melhorado, para atender as necessidades.

EE - Deveria procurar mais atender as questões de ter um lugar de ter um lugar para os pais deixar seus filhos. E questões como alimentação e espaço deixam a desejar, deveria se ter mais espaço e mais creches. E também deixa a desejar no quadro de profissionais.

EF – NÃO RESPONDEU

EG – NÃO RESPONDEU

EH - Esse ano as coisas estão muito difícil, ta deixando a desejar demais. Parece que a gente não está tendo aquele apoio, aquela segurança. A gente ta trabalhando e ta todo mundo assim, desgastado. Então ta ficando mais só no cuidar, esse atendimento ai, ta deixando a desejar.

EI – Tem apresentado melhoras significativas no setor pedagógico.

EJ – Satisfatório, com tendência a melhorar cada vez mais.

EK - Precisa avançar muito ainda.

EL – Bom.

EM - Tem apresentado melhoras na questão do pedagógico, e na preocupação com a infra-estrutura/espço físico.
EN - Bom.

Lista de espera no Centro de Educação Infantil

G1 – Existe mais ou menos o mesmo número de crianças atendidas em lista de espera.
G2 - Dá para dobrar o numero de turmas existentes.
G3 - No atendimento também a gente tem uma demanda muito grande, vê-se a insatisfação das pessoas quando a gente fala que não tem condição de atender, a pessoa fica achando que o critério é muito seletivo, mas na verdade é as vagas são poucas mesmo. A criança entra aqui com dois anos ela fica até os cinco, então tem que ingressar aqui com dois anos pra poder estar garantindo a vaga. No temos uma procura muito grande , nós daríamos pra montar, com essa data de hoje, daria pra montar uma sala de 2,3 e 4 anos. E essa parceria é muito boa, a escola procura atender com qualidade a educação infantil.
G4 – Sim, 150 crianças em espera por vaga, a maioria crianças entre 6 meses e 2 anos de idade.
G5 – Sim, mais ou menos o dobro das crianças atendidas.

IV - INTEGRAÇÃO AO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL

Integração dos Centros de Educação Infantil (CMEIs) ao sistema de ensino municipal

G1-Eu acredito que sim mesmo que tenham coisas que ainda não estão integradas, que tem que melhorar.
G2 - Sim, eu concordo que sim, porque a gente tem uma equipe de trabalho que é integrada ao Semed, e que eu penso que funciona muito bem.
G3 - Sim, estão integradas
G4 – Sim, porém falta muita coisa para sermos da educação
G5-Sim, desde o ano 2001, quando deixou de ser da ação social e passou para a educação.
EA - Sim. Estão integrados ao sistema municipal de ensino
EB– Sim
EC – Sim
ED – Sim
EE - Eu acredito que sim mesmo que tenham coisas que ainda não estão integradas, que tem que melhorar.
EF - Sim, mas eu acho que não funciona muito bem não , a comunicação, eles estão realmente estão integradas à rede municipal, mas a realidade é totalmente diferente.
EG - Sim, estão integrados
EH- Sim, porém os profissionais dos CMEIs não estão inseridos nos planos de carreira da educação municipal.
EI- Sim, penso que é a LDB.
EJ- Não
EK - Não
EL -Não
EM -Sim, a Resolução 001/2002 do CME.
EN -Sim

OBSERVAÇÕES

Apesar de estar prevista na LDB e de maior parte dos diretores afirmarem existir, na prática a integração ainda não ocorreu totalmente. Pois os relatos dos gestores revelam certa contradição quanto à efetivação da referida integração

V - VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Dados Profissionais	
a) Formação (curso); b) Situação do profissional c) Experiência na educação infantil; d) Tempo de coordenador no C.E.I G1 - a) Pós-graduação - b) Contratada - c) 1 a 3 anos - d) 2 anos G2 - a) Pós-graduação - b) Com gratificação - c) 1 a 3 anos - d) 2 anos G3 - a) Graduação- b) Com gratificação - c) 6 anos - d) 6 anos G4 - a) Pós-graduação - b) Efetivo - c) 16 anos - d) 8 anos G5 - a) Pós-graduação - b) Efetivo - c) 10 anos - d) 6 anos EA - a) Superior - b) Efetivo - c) 10 anos EB - a) Nível médio - b) Efetivo - c) 10 anos EC - a) Superior - b) Contratada- c) 2 anos ED - a) Superior - b) Efetivo - c) 10 anos EE - a) Nível Médio - b) Efetiva - c) 10 anos EF - a) Superior - b) Efetivo - c) 10 anos EG - a) Superior - b) Efetivo - c) 10 anos EH - a) Superior - b) Contratada - c) 2 anos EI - a) Nível Médio - b) Efetivo - c) 10 anos EJ - a) Pós-graduação - b) Efetivo - c) 16 anos EK- a) Superior - b) Efetivo - c) 10 anos EL - a) Superior - b) Efetivo - c) 10 anos EM 13 - a) Superior - b) Efetivo - c) 10 anos EN 14 - a) Superior - b) Efetivo - c) 16 anos	
Programa e/ou atividades de formação continuada com os educadores do CMEI	
G1 - Pelo fato de nos educadoras acreditarmos no secretaria de educação esses encontros deveriam acontecer mais vezes, para nos dar um maior suporte G2 - Estavam previstos cinco encontros. Esse ano, as reuniões pros coordenadores, eu achei que foi positivo, apesar da nossa falta de funcionário, e a equipe da Semed tentando fazer uma Lei que pudesse mudar essa situação dos CMEI como um todo, resolvendo o problema das estagiarias, aumentando, tendo essa professora de educação física, a entrada do professor P1, a diminuição do numero de estagiarias, e colocar mais profissionais nos CMEIs. Não tem formação especifica para os coordenadores, e isso está deixando a desejar, e precisa acontecer, eu como coordenadora e educadora que eu sou, eu digo que muitos assuntos das reuniões eu sei, mas também sei que muito coordenadores/ diretores não tem conhecimento nem vivencia em educação infantil, nem conhecem as leis. E isso precisa acontecer o mais rápido, por que se nós queremos uma educação infantil integrada, não adiante ter leis se não tem os funcionários capacitados. Porque se eu estou na coordenação eu tenho que fazer a minha parte, eu não to só administrando, eu tenho que fazer minha parte pedagógica, eu não sou só uma administradora, eu tenho que ser uma supervisora. Agora sentar e preencher ficha de menino e encher a sala de menino, isso é muito fácil. Mas ser uma coordenadora de verdade é difícil. G3 - Na verdade em quanto tem, eles pedem ou pelo menos foi pedido, e tem continuado, até pela minha atitude, pelo meu comportamento é assim, eles tem pedido pra gente deixar o lugar pras docentes, para as educadoras, até pra elas poderem estar ampliando mesmo, ai eu quase não participei. Na verdade foi pouquíssimos que eu fui, foi que pode englobar todo mundo, agora os outros eu até que deixei para nossas meninas estarem indo, das poucas que eu fui, foi extremamente vago, porque deixa bem	

claro que esses encontros eles realmente formam muito, eles abrem a nossa cabeça para determinadas atividades, agora tem que ser bem de acordo com a realidade que a gente muitas vezes não tem , tanto físico, quanto de recursos,e de estrutura de material pedagógico, as vezes tem os conhecimento mas não os recursos, e quando tem ele não pode ser usado.

G4 – Sim. Samed e UNIPAM. Acontece mais ou menos de dois em dois meses, deveriam acontecer mais vezes. Se fosse feito por CEI (individual) seria mais positivo.

G5 – Sim, a Samed, era mensal , atualmente tem sido semestral. A troca de experiência enriquece o nosso conhecimento.

EA - Sim , existe algumas atividades, mas deixa a desejar, deveria existir mais atividades

EB - Sim existem atividades, formação continuada, a secretaria promove deveria existir mais atividades voltadas para a pratica

EC - Sim a secretaria promove formação continuada e com pouca frequência

ED - Existe sim o programa de formação continuada e é a secretaria 1que promove, deveria promover com mais frequência para atender as necessidades

EE - Existem os CECs e eu procuro ir sempre que me convidam , deveria haver mais secs , e nos ajuda com coisas novas para trabalharmos, poderia ter mais coisas práticas e especificas

EF - Eu participo sempre que dá, não digo que eu vou sempre, as vezes por organização, estávamos eu e a estagiaria e não tem como trocar horário. Outras vezes a gente tem outras coisas pra fazer no horário em que foi marcado a reunião, mas eu tento participar. E acho valido e acho que devia acontecer mais vezes. Direcionado pra educação infantil, pra nossa faixa etária mesmo. Eu tenho uma lembrança muito boa da época que eu era estagiaria, tinha uns CECs muito bons, assim era tudo coisa voltada pra creche mesmo. Coisa boa da gente trabalhar, era material reciclável, historia, boa da gente trabalhar, agora nem sempre o que tem ta na nossa faixa etária e direcionado para professor, a gente entra lá meio de gaiato, não é exatamente direcionado pra mim, isso me desmotiva um pouco, deveria ser mais especifico, mais direcionado pra educação infantil.

EG - Sempre que tem e eu sou comunicada, eu nunca deixo de participar. Pode ser em qualquer horário, se for no meu horário de trabalho, eu troco, e fora do horário, eu nunca deixei de participar. Há época atrás quando era da assistência social, a gente não tinha, depois tivemos uma época em que nos tivemos muito encontros, foi muito bom, a gente tinha os CECs, isso foi muito valido. Agora de um tempo pra cá, não sei se por causa do pessoal ou por falta de tempo, de organização ou de que, está ficando muito aquém .

EH - Eu participo deles, quem promove é a Samed, e as vezes os encontros são bons, mas as vezes deixa muito a desejar, aquele de educação física foi bom, mas tem outros que a gente vai lá, fica sentado lá, e não tem nada de bom. A teoria é uma coisa, e hora que chega aqui é outra coisa. E tem umas atividades que não como trabalhar com elas não, é totalmente diferente a teoria da realidade, as vezes eles não atendem as necessidades. Ultimamente está tendo muito pouco encontros

EI – sim, quem promove é a equipe pedagógica da Samed. Atendem nossas necessidades parcialmente.

EJ – Sim, Samed, era mensal, atualmente tem sido semestral.

EK – Sim, Samed, não atendem as necessidades e acontece de 2 em 2 meses.

EL – Sim, equipe pedagógica da Samed. Poderia ter mais pratica.

EM – Sim, Núcleo de Educação Infantil, não atendem as necessidades.

EN - Sim. Sim. Samed. Mais ou menos 3 meses. Sim.

**Plano de cargos e salários para os profissionais que atuam nos CMEIs
(diretamente com as crianças)
na rede municipal**

G1 – NÃO RESPONDEU

G2 – Éramos monitoras de creche e o cargo foi alterado para educador infantil. Mas ainda não temos segurança se é legal. No campo salarial fomos do GHVII para o GHIX foi um ganho. Mas nos enquanto educadoras infantis que em torno de 80% tem a formação superior. Não temos a valorização devida, por exemplo, eu tenho faculdade desde 1995, depois disso cursei pedagogia, fiz pós-graduação, e nunca tive um incentivo por isso, e nem enquanto diretora, ganho como educadora. Falta valorização de quem realmente é da educação infantil. Uma coisa que eu quero deixar registrado aqui é que “diretor de CMEI tem que ser funcionários efetivo do CMEI que vive a realidade, porque não adianta, vem um político traz um diretor, e quando ele começa a aprender, vem outro político e tira.” Então eu acho quem tem que ser diretor é quem tem capacidade, estudo e titulação, e que já vive a realidade ali. Até o pessoal da Semed deveria conhecer essa realidade, igual a nossa administração deixa a desejar, na questão do orçamento, na questão da informação, na comunicação. É preciso ter uma conduta ética, um mesmo tratamento pra todos os setores, e todos os funcionários.

G3 – Não.

G4 – infelizmente não. temos tido somente cobranças, os benefícios e direitos tem ficado a desejar.

G5 – Não, não temos plano de carreira.

EA - Espero que o plano de carreira seja estudado para ser criado

EB - Não existe e seria sim necessário ter o plano de carreira

EC – Não

ED - Não existe mas é o desejo da maioria que existisse, seria justo visto o que nos é cobrado principalmente no pedagógico

EE - Não existe para nos que trabalhamos no centro de educação infantil. é cobrado planejamento e organização sem falar no cuidado com a criança, justificam que nos ganhamos o dobro do salário de um p1 e nossa carga horária é 6 horas, e não nos é permitido ter um segundo cargo como os professores. Então nada mais justo que nos permitem-se ter um plano de carreira ou pelo menos um segundo cargo

EF - Não, como teve essa passagem da assistência social para a educação, o salário continua a mesma coisa, só aumenta quando aumenta o dos outros servidores públicos, agora carreira, igual tem a carreira do magistério, nós não fazemos parte dela. No meu contra-cheque vem escrito que eu sou educadora infantil, agora plano de carreira não existe e se existe eu não tenho conhecimento

EG - As vezes a gente tenta lutar pelo nosso direito, mas aí tem uma lei pra barrar, se pelo menos a gente tivesse uma lei, uma coisa certa pra gente poder se basear e pra apoiar-se

EH – NÃO RESPONDEU

EI – Não, apesar de sermos responsáveis pelo cuidar e educar, até o presente momento não temos um plano de carreira, embora obrigatório na forma da Lei. Mesmo quem já possui curso superior não recebe nenhuma gratificação e quem não tem, não tem estímulo para fazer.

EJ – Não, só exige que se tenha magistério.

EK – Não, apenas uma vantagem pecuniária.

EL – NÃO RESPONDEU

EM – Não.

EN - Não, deveria existir, principalmente para a valorização do profissional

VI - AVANÇOS E PERSPECTIVAS DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO

Avanços no atendimento à criança (melhorias) com a integração das creches à educação, ou seja, ao sistema municipal de ensino.
EA - ainda tem falhas que precisam ser corrigidas o mais rápido possível. EB - Eu acho que trouxe avanços principalmente ao pedagógico agora trouxe uma integração ao cuidar e o educador EC – NÃO RESPONDEU ED - E importante desenvolver algumas habilidades e os pais preocupam-se sim com o desenvolvimento da coordenação motora e com o desenvolvimento de habilidades básicas como diferenciar uma cor, pegar na tesoura. EE - Eu não vejo muita melhoria, porque parece que a creche era mais voltado pro campo social e agora é voltada mais para o pedagógico. E a própria população enxerga a creche como um lugar onde seu filho e ir trabalhar e não tanto pelo lado pedagógico, esquecendo o um pouco o lado pedagógico. Desde que a creche passou a ser responsabilidade do município passou a ser cobrado mais o campo pedagógico EF - Primeiro a alimentação, porque criança bem alimentada nem bem educada tem como ela ser, porque criança com fome ela não aprende, E a nossa alimentação que já é passado, então eu posso falar, quando eu comecei a trabalhar aqui na creche, eu gastava boa parte do meu salário comprando comida pras crianças comer, porque eu tinha dó, mas era dó mesmo, porque a comida te dava até nojo, e eu tinha dó de oferecer comida pras crianças, eu oferecia porque eu era obrigada, e era a que vinha e eu era obrigada a oferecer, depois que a creche passou para a educação e mudou pra secretaria e o pessoal passou a ter uma nova visão de tudo que tava acontecendo na creche, que foi que implantou a cozinha, agora, cada centro infantil tem a sua cozinha, não tem mais essa de fazer em outro lugar, porque antes era feito no PROMAM, e ela podiam ter mais cuidado, porque cabelo, perna de barata e falta de cuidado, não existe isso não , e tinha dia que uma sopa que parecia uma lavagem. Aquele caldo ralo com um pouquinho de verdura e legume, as vezes punha um pouco de fubá pra engrossar, mas durante a viagem que era a ida de um lugar pro outro , aquilo ia sacudindo , e quando chegava lá na creche hora que colocava o latão e enquanto dava um tempo de espera o fubá ia pro fundo e ficava só aquela água rala. Sem falar no cuidado, que era nenhum, na hora que colocava no prato das crianças, aquela verdura amarela dava dó, parecia mais uma lavagem do que uma sopa, e tinha umas crianças tão carentes que ainda comia aquilo com a boquinha mais boa. Eu sempre trazia alguma coisa pra completar o lanche, quando eu vinha da roça, trazia leite e pão de queijo, porque até o leite era só de soja e chegava empedrado, tinha que esquentar pra servir pras crianças. O pão, a rosca parecia que era o restolho. Hoje ainda não é o ideal mas melhorou muito, a qualidade do pão e desse biscoito. Na época nenhuma orientação pedagógica, tudo era feito por nós monitoras, sozinhas, a orientação pedagógica hoje ainda não ta do jeito que eu gostaria que fosse, eu gostaria de ter mais orientação, muita coisa a gente tem duvida, a gente não sabe se ta fazendo do jeito certo, outra hora a gente faz, acha que ta fazendo certo e ta errado. E quando você tem a resposta de alguém que diz que você ta fazendo certo é até um incentivo, já melhorou muito, mas ainda pode melhorar mais. Agora a questão da alimentação mudou radicalmente, só quem já trabalhou antes pra saber. EG - No geral é muito bom, tem muita coisa pra melhorar, eu vejo da época que eu era estagiaria ate hoje, EH – NÃO RESPONDEU EI – Em vários pontos, o atendimento pedagógico visto como um direito de toda criança, e a substituição das menores do PROMAM por estagiarias do curso superior.

EJ – Sim, no aspecto pedagógico.

EK – Sim

EL – Sim, tanto no educar como no cuidar.

EM – Sim, melhoria do atendimento pedagógico.

EN - Sim, o educar.

Avaliação do atendimento à educação infantil no município de Patos de Minas

G1 - O pedagógico nos é cobrado bastante e procuramos trabalhar com o suporte que temos, que poderiam ser melhor , com maior e mais perto acompanhamento técnico pedagógico . O espaço da creche não é tão bom , visto que é compartilhado com a escola. O quadro de funcionários é bem apertado, e a sobrecarga as vezes nos atrapalha a cumprir o pedagógico que nos é cobrado. A família esta bastante integrada e tem procurado estar presente

G2 - Quanto ao aspecto pedagógico, eu tento oferecer material,tanto em relação a coisas de planejamento, eu que eu posso fazer. Quanto aos aspectos pedagógicos, eu acho que esse ano deixou a desejar, por causa do numero insuficiente de funcionários. A questão da família a gente sempre da muita atenção as vezes algum educador é um pouco distante dos pais, interage bem com as crianças, mas deixa a desejar com os pais. A dificuldade quanto ao quadro de pessoal, a gente faz malabarismo para conseguir resolver. O espaço físico não adequado, deixa muito a deseja, tanto da Ivalda quanto da Pato Donald, mas a gente vai levando “pra que dentro do difícil aconteça o melhor “.

G3 - Na questão de coordenação, eu que estou a frente, a escola é arejada, é ampla, é uma construção antiga ela precisa de melhorias na estrutura física para atender melhor ao que as meninas querem trabalhar, ao que as crianças precisam, a gente não tem rampa de acesso adequada, para atender uma criança portadora de necessidades especiais é complicado, não temos barras de apoio nem rampas, pra gente ir pro refeitório a gente não tem uma área coberta que possibilita em dias chuvosos a gente ta indo pra levar essas crianças e até mesmo o funcionário para servir algum lanche na sala (quente ou pesada) corre risco no tempo, debaixo de chuva. Pedagogicamente as meninas são muito dinâmicas, gostam muito de ousar, de criar , de trabalhar, é uma equipe muito solidária. A parceria com a família é muito interessante, as nossas famílias a gente vê resposta no que a gente pede no que gente solicita,na forma como a gente coloca as coisas, a gente uma parceria muito boa, tanto interna como externa. O maior problema nosso seria a falta de estrutura física. No atendimento também a gente tem uma demanda muito grande, vê-se a insatisfação das pessoas quando a gente fala que não tem condição de atender, a pessoa fica achando que o critério é muito seletivo, mas na verdade é as vagas são poucas mesmo. A criança entra aqui com dois anos ela fica até os cinco, então tem que ingressar aqui com dois anos pra poder estar garantindo a vaga. No temos uma procura muito grande , nós daríamos pra montar, com essa data de hoje, daria pra montar uma sala de 2,3 e 4 anos. E essa parceria é muito boa , a escola procura atender com qualidade a educação infantil.

G4 – Bom, mas ainda tem muito o que melhorar. O espaço físico é inadequado. O administrativo é organizado. O relacionamento com a família é harmonioso, o espaço físico é bastante inadequado, e necessita de um outro.

G5 – O espaço físico não atende as necessidades. Pessoal está em fase de organização. E temos um bom relacionamento com as famílias.

EA - Espero que o plano de carreira seja estudado para ser criado

EB - Não existe e seria sim necessário ter o plano de carreira

EC – Não

ED - Não existe mas é o desejo da maioria que existisse, seria justo visto o que nos é cobrado principalmente no pedagógico

EE - Não existe para nos que trabalhamos no centro de educação infantil. é cobrado

planejamento e organização sem falar no cuidado com a criança, justificam que nos ganhamos o dobro do salário de um p1 e nossa carga horária é 6 horas , e não nos é permitido ter um segundo cargo como os professores. Então nada mais justo que nos permitam-se ter um plano de carreira ou pelo menos um segundo cargo

EF - Não, como teve essa passagem da assistência social para a educação, o salário continua a mesma coisa, só aumenta quando aumenta o dos outros servidores públicos, agora carreira, igual tem a carreira do magistério, nó não fazemos parte dela. No meu contra-cheque vem escrito que eu sou educadora infantil, agora plano de carreira não existe e se existe eu não tenho conhecimento

EG - As vezes a gente tenta lutar pelo nosso direito, mas aí tem uma lei pra barrar, se pelo menos a gente tivesse uma lei, uma coisa certa pra gente poder se basear e pra apoiar-se

EH – NÃO RESPONDEU

EI – Não, apesar de sermos responsáveis pelo cuidar e educar, até o presente momento não temos um plano de carreira, embora obrigatório na forma da Lei. Mesmo quem já possui curso superior não recebe nenhuma gratificação e quem não tem, não tem estímulo para fazer.

EJ – Não, só exige que se tenha magistério.

EK – Não, apenas uma vantagem pecuniária.

EL – Não.

EM - Não, deveria existir, principalmente para a valorização do profissional

EM – Não.

ANEXO 3 – Avaliação das Ações Desenvolvidas e Equipe Pedagógica da Educação Infantil nas Creches no ano de 1996

O projeto “Creches Municipais e Atendimento pedagógico”, vem sendo desenvolvido desde 1994, com o objetivo de melhoria da qualidade do atendimento nas creches municipais e implantar a formação do EDUCADOR INFANTIL. A elaboração de uma proposta pedagógica específica que orienta a ação dos educadores avançando na concepção histórico social das creches tem sido o nosso desafio. Um breve histórico das ações desenvolvidas.

1994	- Parceria da SMAS com a SEMEC para atendimento pedagógico - Concurso e nomeação - Cursos e oficinas com docentes de outras cidades - Reuniões pedagógicas - Visitas
1995	- Trabalho com projetos numa perspectiva interdisciplinar - Confecção de materiais ludo-pedagógicos - Aquisição de livros técnicos para estudo - Formação em serviço - Integração com a família
1996	- Trabalho com projetos numa perspectiva interdisciplinar - Confecção de materiais ludo-pedagógicos - Aquisição de livros técnicos para estudo - Formação em serviço - Integração com a família

A avaliação do trabalho realizado é um suporte que direciona o replanejamento das ações da equipe pedagógica na busca da proposta metodológica à realidade das creches municipais. A reflexão sobre a prática pedagógica fornecem subsídios que nos possibilitam - reestruturar e replanejar as ações desenvolvidas situando a creche como espaço educativo.

ANEXO 4 – Leis que norteiam o atendimento as crianças no Brasil

Instrumentos Legais	Conteúdo da Lei
Constituição Federal de 1988	Art. 6. “São direitos sociais a educação, a saúde, (...) a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição’.
	Art. 208 IV “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de 9...) atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”
	Art. 211 “A união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. II – Os Municípios atuarão prioritamente no ensino fundamental e na educação infantil.”
	Art. 227 “É dever da família, da família, da sociedade e do estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito á vida, à saúde, à alimentação, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.
Estatuto da Criança e do Adolescente 1990	Cap. IV art. 54 – IV “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.
	Art. 52 parágrafo único: “É direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”
Lei Orgânica da Assistência Social 1993	Art. 2 “A Assistência Social tem por objetivos: I proteção à família, à maternidade, a velhice; II o amparo às crianças e adolescente carentes”. Reproduz o inciso da Constituição Federal no título III – art. 4.
Lei Orgânica Municipal	Seção V – Da Educação Art. 123: A educação, direitos de todos, dever do Estado, da família e da comunidade, será promovida e incentivada pelo Poder público, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvendo da pessoa, tornando-a capaz de refletir criticamente sobre a realidade e preparada para o exercício da cidadania, bem como qualificando-a para o trabalho. Art.124: O Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, em cooperação técnica e

	financeira com a União e o Estado. Parágrafo Único – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: • I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; • II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; • III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; • IV – gratuidade do ensino público municipal; • V – incentivo a participação da comunidade no processo educacional; • VI – garantia do padrão de qualidade
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996	Art. 21 “A Educação escolar compõe-se de: I Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
	Seção II. Art. 29... “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança”.
	Art. 30 “A Educação Infantil será oferecida em: I creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”.
	Art. 31 “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”
Parecer 022/1998 CEB – CNE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Documento/Publicação MEC/1998	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. I e Vol. II
Resolução – 01/1999 CEB – CNE	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Parecer – 04/2000	Diretrizes operacionais para a Educação Infantil

ANEXO 5 – Aspectos Normativos da Educação Infantil no Brasil

LDB	Parecer 22/98 CEB/CNE	Resolução n° 01/99CEB/CNE	Resolução n° 04/00- CEB/CNE	Sistema Municipal de ensino / 1997
Art. 29 Art. 30 Art. 31	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil	Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil	- Resolução 006/99 - Resolução 002/00 - Resolução 001/02 - 2001: Integração das creches e pré- escolas ao Sistema Municipal de Ensino

ANEXO 6 – Educação Infantil no Município de Patos de Minas/Lei Orgânica Municipal

Seção V – Da Educação

- Art. 123: A educação, direitos de todos, dever do Estado, da família e da comunidade, será promovida e incentivada pelo Poder público, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, tornando-a capaz de refletir criticamente sobre a realidade e preparada para o exercício da cidadania, bem como qualificando-a para o trabalho.
- Art.124: O Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, em cooperação técnica e financeira com a União e o Estado.
- Parágrafo Único – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 - I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
 - IV – gratuidade do ensino público municipal;
 - V – incentivo a participação da comunidade no processo educacional;
 - VI – garantia do padrão de qualidade

ANEXO 7 – Legislação / Normatização no Município

1997	Lei 4506/97	Lei complementar 052/97	Lei complementar 172/02
O Município opta por constituir-se em sistema de ensino conforme a LDB 9394/96 e o parecer 500/98 – CEE/MG	Cria o Sistema Municipal de Ensino - Parecer 1066/98 – CEE/MG – Dá conhecimento da criação do Sistema	Cria o CME	- Lei 052/97 - Dispõe sobre o CMEI

ANEXO 8 – Crianças Cadastradas no Programa Bolsa Família

BAIRROS	CRIANÇAS NA CRECHE	CRIANÇAS FORA DA CRECHE	CRIANÇAS CADASTRADAS NO BOLSA FAMÍLIA
Morada do Sol Jardim Esperança I e II Alto Limoeiro Sol Nascente	103	321	253
Alto Colina Novo Horizonte (Parte)	98	174	105
Alvorada Residencial Barreiro Nossa Senhora de Fátima Caramuru Jardim Itamarati Residencial Sorriso I e II Coração Eucarístico	67	804	262
Lagoinha (Parte) Nossa Senhora das Graças Jardim América (Parte) Sobradinho (Parte) Cerrado	54	353	112
Lagoa Grande (Parte) Santa Terezinha (Parte) Santa Luzia (Parte) Cônego Getúlio	59	85	64
Guanabara Copacabana Lagoinha (Parte) Jardim América (Parte) Sobradinho (Parte)	29	196	28
Sebastião Amorim II Jardim Panorâmico (Parte) Boa Vista Eldorado	222	218	114
Sebastião Amorim I Jardim Recanto Cidade Jardim Antonio Caixeta	81	142	127
Ipanema Planalto Jardim Céu Azul Gramado Cidade Nova Jardim Paulistano Jardim Peluzzo	8	708	160

Jardim Andradas			
Jardim Paraíso Jardim Centro Jardim Floresta Jardim Califórnia São Francisco	128	319	67
Nossa Senhora Aparecida Brasil São José Operário Brasília Santa Terezinha (Parte)	187	449	269
Bela Vista Vila Garcia Abner Afonso Aurélio Caixeta	117	193	123
Várzea Santo Antonio Santa Terezinha Lagoa Grande (Parte) Centro	43	122	82
Vila Rosa Santa Luzia (Parte) Cristo Redentor	196	384	168
Novo Horizonte (Parte) Nova Floresta Jardim Aquarius Residencial Monjolo	54	127	134
Panorâmico I, II e III Belvedere	25	223	31
TOTAL	1.471	4.818	2.099

* Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde/Fevereiro de 2010.

ANEXO 9 – Alunos de 06 meses a 05 anos atendidos em tempo integral nos Centros Municipais de Educação Infantil – 2009/2010 - Meio Urbano e Rural – Patos de Minas – MG

Centro de Educação Infantil	TOTAL DE ALUNOS			Total de crianças em agosto/2010
	2009	2010 Matrícula inicial *	Admitidos após maio **	
CMEI “Arco-Íris” (Santana de Patos)	10	13	06	19
CMEI “Branca de Neve”	109	107	05	112
CMEI “Caic”	149	127	13	140
CMEI “Casinha Feliz” (Major Porto)	12	15	-	15
CMEI “CCI Teba”	104	99	06	106
CMEI “Cebolinha”	73	73	-	73
CMEI “Colibri”	38	39	-	39
CMEI “Criança Feliz”	40	38	01	39
Creche “Dom Jorge ▲ Scarso” Filantrópica	48	67	-	67
CMEI “Dona Sinhá” (Areado)	08	07	02	09
Creche “Doutor Paulo Borges” ▲ Filantrópica	81	90	03	93
CMEI “Ivalda Alves”	40	38	03	41
CMEI “Leonides Alves Rocha”	97	90	13	103
CMEI “Pato Donald”	26	29	-	29
CMEI “Patotinha” (Pilar)	11	15	01	16
CMEI “Pinóquio”	92	90	-	90
CEI “PlinPlin” ▲ Filantrópica	67	72	-	72
CMEI “Tia Celinha”	71	89	-	89
CMEI “Vereador Zé Mota”(Pindaibas	15	13	-	13
CMEI “Vovó Chiquinha”	69	71	01	72
CMEI Erlinda Coelho de Lima (Vovó Lindoca)	-	-	83	83
TOTAL	1.160	1.182	138	1.320

* Data base para informação do Educacenso.

** Dados obtidos na secretaria dos Centros de Educação Infantil

▲ Instituições filantrópicas que recebem subvenção do Poder Público Municipal.

ANEXO 10 – Alunos de 04 a 05 anos de idade atendidos em tempo parcial nas turmas de Educação Infantil das escolas municipais

ESCOLA MUNICIPAL	PERÍODO	2009	2010
Frei Leopoldo	1º período	-	21
	2º período	143	91
Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues	1º período	-	-
	2º período	101	86
Norma Borges Beluco	1º período	-	45
	2º período	212	155
Prefeito Jacques Corrêa da Costa	1º período	-	37
	2º período	192	133
Professor Aristides Memória	1º período	-	-
	2º período	61	44
Professora Madalena Maria de Melo	1º período	-	-
	2º período	329	353
Professora Marluce Martins de Oliveira Scher	1º período	-	26 21 * (set/10)
	2º período	43	27
Abdias Caldeira Brant *	1º período	-	-
	2º período	18	24
Cônego Getúlio *	1º período	-	-
	2º período	18	15
Delfim Moreira *	1º período	-	-
	2º período	32	41
Gino André Barbosa *	1º período	-	-
	2º período	18	05
Jeremias Francisco de Paula *	1º período	-	-
	2º período	06	04
João Gualberto de Amorim Júnior *	1º período	-	-
	2º período	12	09
José Paulo de Amorim*	1º período	-	-
	2º período	13	11
Major Augusto Porto *	1º período	-	-
	2º período	16	-
TOTAL		1.214	1.148

Fonte: Dados do Educacenso/2010,

Dados obtidos na secretária da Escola Municipal “Marluce Martins Oliveira Scher”.

*Escolas do meio rural

Portaria 001/2003, “que dispõe sobre as normas de conduta e atribuições dos servidores que integram o quadro de pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências

Art. 10 O servidor municipal [...], monitor de creche [...] deverá exercer a função em conformidade com a direção.

1 Desenvolver hora/trabalho de acordo com o Projeto político-Pedagógico e com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação.

2 Participar da elaboração e desenvolver a Proposta Curricular de sua área de atuação.

3 Recepcionar os alunos, coletando, junto à mãe ou responsável, informações sobre o seu estado geral.

4 Organizar, previamente, o espaço físico e preparar o material didático adequado às atividades a serem desenvolvidas.

5 Elaborar planejamento diário e periódico das atividades pedagógicas.

6 Programar atividades recreativas dirigidas: jogos, brincadeiras, danças, representações teatrais e outras.

7 Cuidar da higiene do aluno, integrando harmonicamente o cuidar e o educar.

8 Acompanhar a distribuição da merenda nos horários estipulados, orientando a formação de hábitos e no caso do berçário, alimentar o aluno.

9 Proporcionar horário de repouso, observando as individualidades.

10 Orientar os alunos individualmente, reforçando a aprendizagem e atentando para às dificuldades apresentadas nas atividades desenvolvidas.

11 Acompanhar o desenvolvimento do aluno, observando seu comportamento e reações, e encaminhá-lo à orientação e/ou tratamento adequado quando detectada a existência de problemas.

12 Estabelecer limites necessários à formação humana, ao cuidar e educar.

13 Elaborar relatórios periódicos sobre as atividades realizadas e sobre o desenvolvimento dos alunos

14 Responsabilizar-se pelo preenchimento dos Diários de Classe.

15 Realizar reuniões com os pais e informar-lhes o desempenho dos alunos.

16 Confeccionar material didático-pedagógico

17 Participar integralmente dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional

18 Participar da colaboração e avaliação do Projeto político Pedagógico.

19 Colaborar com as atividades de articulação do CMEI com as famílias e a comunidade.

20 Comunicar à direção, a ausência de aluno, por mais de dois dias consecutivos.

21 Problematicar o cotidiano e sugerir medida que visem ao aperfeiçoamento dos serviços prestados.

22 Utilizar o período das horas-atividades para planejamento, estudo e atendimento de pais.

23 Apresentar dados que possibilitem a avaliação da organização e aplicação do Projeto Político-Pedagógico.

24 Identificar as necessidades de aperfeiçoamento, a partir das dificuldades vivenciadas na prática educativa.

25 Socializar o planejamento de trabalho desenvolvido e a produção dos alunos.

26 Fornecer sugestões de atividades para o arquivo do serviço de Supervisão Educacional.

ANEXO 12 – Portaria 001/2003 – Funções dos estagiários que atuam nos CMEIs

Portaria 001/2003 – Funções dos estagiários que atuam nos CMEIs
Art. 11: O estagiário [...] deverá exercer a função em conformidade com a direção:. 1 – auxiliando a monitora: 1 orientar ações que visem a formação de hábitos do aluno; 2 acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, banho de sol e recreação; 3 colaborar na higienização diária dos alunos no banho e na escovação; 4 colaborar na confecção de materiais pedagógicos; 2 – colaborando com a direção a) responsabilizar-se pela guarda dos alunos na ausência da monitora; b) participar da organização do espaço físico para festas e reuniões; c) transmitir recados; d) acompanhar alunos, quando solicitado;

ANEXO 13 – **Portaria 001/2003 – Funções do diretor (gestor) que atua nos CMEIs.**

Portaria 001/2003 – Funções do diretor (gestor) que atua nos CMEIs.
Art. 9º O servidor municipal do grupo de chefia ocupando o cargo recrutamento amplo, diretor de órgão municipal – atuando no CMEI deverá desempenhar as funções de articulador político, gestor pedagógico e administrativo. § 1º As atribuições referentes à articulação política compreendem: I – gestão democrática: a) representar o CMEI perante as autoridades constituídas, órgãos oficiais e por ocasião de solenidades cívicas e atividades sócio-educativas; b) socializar as informações relativas ao Sistema Municipal de Ensino, entre os diversos segmentos do CMEI; c) promover um trabalho integrado entre monitores, estagiários e demais funcionários; d) promover a integração e a participação da comunidade no CMEI; e) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico; f) propor e autorizar a organização de festividades cívicas e sócio-educativas; g) estabelecer parcerias com grupos religiosos, ONGs, instituições educacionais e associações diversas; h) convocar assembléias ordinárias e extraordinárias, de acordo com a necessidade; i) convocar reuniões pedagógicas ou administrativas, presidindo-as e fazendo cumprir suas resoluções, desde que não firam a política educacional implantada pelo município e as leis federais; j) incentivar a criação de Associação de Pais e Profissionais dos CMEIs, bem como acompanhar o trabalho realizado; k) delegar competências, quando se fizer necessário, de acordo com os dispositivos legais. II – atendimento escolar e assistência ao educando: a) realizar o Censo Escolar conforme as diretrizes oficiais; b) promover a regularização do fluxo de atendimento conforme os critérios estabelecidos pela SEMED para admissão e o desligamento; c) acompanhar o fornecimento dos gêneros alimentícios da merenda escolar; d) supervisionar o acondicionamento, a cocção e a distribuição de alimentos, conforme orientação da nutricionista; e) comunicar ao Conselho tutelar os casos de maus tratos envolvendo as crianças; § 2º As atribuições referentes à gestão administrativa compreendem: I – administração financeira e contábil: a) levantar as necessidades de recursos para atender à previsão de despesas rotineiras e eventuais; b) captar recursos em outras fontes; c) divulgar na comunidade, a prestação de contas do órgão competente, referente aos gastos com a Educação infantil; II – administração do patrimônio: a) zelar pela adequada utilização dos bens móveis e imóveis; b) solicitar, ao órgão competente, providências necessárias à segurança, à manutenção, à conservação e à reforma da rede física, dos mobiliários e dos equipamentos; c) supervisionar a manutenção da limpeza e conservação das dependências, dos utensílios e dos equipamentos;

- d) abrir e/ou fechar o Estabelecimento, responsabilizando-se pelas chaves e/ou delegar esta responsabilidade;
- e) orientar e supervisionar a organização e a distribuição de materiais didático-pedagógicos, esportivos, de escritório e de limpeza, através de fichas, apresentando relatório anual de consumo;

III – administração de pessoal

- a) definir com a SEMED o quadro de pessoal, observados os dispositivos legais pertinentes;
- b) dar exercício aos servidores efetivos;
- c) estabelecer o quadro de distribuição de tarefas, o horário de trabalho e o período de férias dos servidores, assegurando o seu comportamento;
- d) solicitar junto à SEMED, a contratação de monitores e demais servidores, faltosos ou afastados com atestado médico;
- e) coordenar, organizar e participar do processo de avaliação de desempenho dos profissionais, inclusive dos servidores em estágio probatório;
- f) viabilizar um programa de formação continuada em serviço, partindo das necessidades identificadas;
- g) zelar para que os monitores e estagiários participem dos eventos de formação continuada oferecidos pela SEMED;
- h) assinar ou visar as folhas de frequência, livros de ponto, atestados de assiduidade do serviço, relatórios, certidões, certificados, livros de escrituração ou registros, [...]
- i) zelar pela segurança das crianças e dos servidores;

IV – funcionamento da secretaria:

- a) criar e organizar instrumentos de coleta e registro, referentes à escrituração escolar, orientando o seu preenchimento;
- b) organizar os arquivos de legislação e de pessoal (ativo e inativo);
- c) garantir a fidedignidade das informações;
- d) garantir o cumprimento do Regime e Calendário Escolar;
- e) emitir e assinar expedientes e documentos do CMEI

§3º As atribuições referentes à gestão pedagógica compreendem:

I projeto Político pedagógico

- a) fazer cumprir os princípios, eixos e diretrizes emanados do sistema Municipal de Ensino, bem como a legislação educacional vigente;
- b) promover a construção de uma cultura de trabalho pedagógico coletivo;
- c) coordenar a execução do calendário anual de atividades, plano curricular, processo de organização e distribuição de turmas de acordo com as orientações da SEMED.
- d) planejar, acompanhar e avaliar sistematicamente as ações de cuidar e educar junto à comunidade;
- e) acompanhar o trabalho realizado pelas monitoras nas horas-atividades.

ANEXO 14 – Lei nº 311/2008 - Atribuições ao educador infantil

Lei nº 311/2008 - Atribuições ao educador infantil
1 Desenvolver hora/trabalho de acordo com o Projeto político-Pedagógico e com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação. 2 Participar da elaboração e desenvolver a Proposta Curricular de sua área de atuação. 3 Recepcionar os alunos, coletando, junto à mãe ou responsável, informações sobre o seu estado geral. 4 Organizar, previamente, o espaço físico e preparar o material didático adequado às atividades a serem desenvolvidas. 5 Elaborar planejamento diário e periódico das atividades pedagógicas. 6 Programar atividades recreativas dirigidas: jogos, brincadeiras, danças, representações teatrais e outras. 7 Cuidar da higiene do aluno, integrando harmonicamente o cuidar e o educar. 8 Acompanhar a distribuição da merenda nos horários estipulados, orientando a formação de hábitos e no caso do berçário, alimentar o aluno. 9 Proporcionar horário de repouso, observando as individualidades. 10 Orientar os alunos individualmente, reforçando a aprendizagem e atentando para às dificuldades apresentadas nas atividades desenvolvidas. 11 Acompanhar o desenvolvimento do aluno, observando seu comportamento e reações, e encaminhá-lo à orientação e/ou tratamento adequado quando detectada a existência de problemas. 12 Estabelecer limites necessários à formação humana, ao cuidar e educar. 13 Elaborar relatórios periódicos sobre as atividades realizadas e sobre o desenvolvimento dos alunos 14 Responsabilizar-se pelo preenchimento dos Diários de Classe. 15 Realizar reuniões com os pais e informar-lhes o desempenho dos alunos. 16 Confeccionar material didático-pedagógico 17 Participar integralmente dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional 18 Participar da colaboração e avaliação do Projeto político Pedagógico. 19 Colaborar com as atividades de articulação do CMEI com as famílias e a comunidade. 20 Comunicar à direção, a ausência de aluno, por mais de dois dias consecutivos. 21 Problematicar o cotidiano e sugerir medida que visem ao aperfeiçoamento dos serviços prestados. 22 Utilizar o período das horas-atividades para planejamento, estudo e atendimento de pais. 23 Apresentar dados que possibilitem a avaliação da organização e aplicação do Projeto Político-Pedagógico. 24 Identificar as necessidades de aperfeiçoamento, a partir das dificuldades vivenciadas na prática educativa. 25 Socializar o planejamento de trabalho desenvolvido e a produção dos alunos. 26 Fornecer sugestões de atividades para o arquivo do serviço de Supervisão Educacional.

ANEXO 15 – Autorizações para entrevistas



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”, CEP 38400-902 Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa EDUCAÇÃO INFANTIL EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA, PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Dra. Sarita Medina da Silva - FAGED UFU sarita@ufu.br Fones (34) 32249260 / (34) 99772971 - e Neusa Esméria da Silva neusesmeria@yahoo.com.br fones: (34) 91387175 38229877 - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nessa pesquisa buscamos analisar as políticas públicas no sentido de explicitar configuração e diretrizes para educação infantil na implantação/implementação da proposta de atendimento à criança de 0a 5 anos e 11 meses no município de Patos de Minas.

Para tanto solicitamos sua participação através de uma entrevista. Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão utilizados para publicação científica, porém, em nenhum momento você será identificado (a), atendendo ao Código de Ética da Pesquisa com Seres Humanos. Informamos ainda, que você é livre para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou represália, sem ônus ou ganho financeiro para participar desse estudo. Uma cópia desse termo será encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia. Em caso de dúvidas entre em contato com o referido comitê pelo telefone (34) 3239 4531. Para seu conhecimento segue anexo um roteiro com as questões das entrevistas.

Profª Dra. Sarita Medina da Silva

Neusa Esméria da Silva



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902
Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aplicação de questionários/entrevistas aos diretores/coordenadores dos centros de educação infantil da rede municipal de Patos de Minas como parte integrante do projeto de dissertação de mestrado, **EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Dra. Sarita Medina da Silva - FAGED UFU sarita@ufu.br Fones (34) 32249260 / (34) 99772971 - e Neusa Esméria da Silva neusesmeria@yahoo.com.br fones: (34) 91387175 38229877 - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de analisar as políticas públicas no sentido de explicitar configuração e diretrizes para educação infantil na implantação/implementação da proposta de atendimento à criança de 0a 5 anos e 11 meses no município de Patos de Minas.


Nome Terezinha de Deus Fonseca
Secretária Municipal da Educação
Mat. 17270



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902
Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aplicação de questionários/entrevistas aos educadores do Centro de Educação Infantil Pinóquio como parte integrante do projeto de dissertação de mestrado, **EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICA** d, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Dra. Sarita Medina da Silva - FAGED UFU sarita@ufu.br Fones (34) 32249260 / (34) 99772971 - e Neusa Esméria da Silva neusesmeria@yahoo.com.br fones: (34) 91387175 38229877 - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. , com o objetivo de analisar as políticas publicas no sentido de explicitar configuração e diretrizes para educação infantil na implantação/implementação da proposta de atendimento à criança de 0a 5 anos e 11 meses no município de Patos de Minas.

Raúlda M. Porto Franco
Nome

Diretora - C.m. e I. Pinóquio
Cargo que exerce

Carimbo





Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902
Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aplicação de questionários/entrevistas aos educadores do Centro de Educação Infantil Ivalda Alves como parte integrante do projeto de dissertação de mestrado, **EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICA** d, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Dra. Sarita Medina da Silva - FAGED UFU sarita@ufu.br Fones (34) 32249260 / (34) 99772971 - e Neusa Esméria da Silva neusesmeria@yahoo.com.br fones: (34) 91387175 38229877 - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, , com o objetivo de analisar as políticas publicas no sentido de explicitar configuração e diretrizes para educação infantil na implantação/implementação da proposta de atendimento à criança de 0a 5 anos e 11 meses no município de Patos de Minas.

Neusa Esméria da Silva
Matrícula 4514
Coordenadora (CMEI)

Neusa Esméria da Silva
Nome

Coordenadora do CMEI. Pató Donald.
Cargo que exerce

Carimbo





Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”, CEP 38400-902
Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aplicação de questionários/entrevistas aos educadores do Centro de Educação Infantil Pato Donald como parte integrante do projeto de dissertação de mestrado, **EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICA** d, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Dra. Sarita Medina da Silva - FAGED UFU sarita@ufu.br Fones (34) 32249260 / (34) 99772971 - e Neusa Esméria da Silva neusesmeria@yahoo.com.br fones: (34) 91387175 38229877 - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. , com o objetivo de analisar as políticas publicas no sentido de explicitar configuração e diretrizes para educação infantil na implantação/implementação da proposta de atendimento à criança de 0a 5 anos e 11 meses no município de Patos de Minas.

Maria Inês Silva
Matrícula 4514
Coordenadora do CNEI

Maria Inês da Silva
Nome

Coordenadora do CNEI Walda Alves
Cargo que exerce

Carimbo





Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902
Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aplicação de questionários/entrevistas aos educadores do Centro de Educação Infantil Tia Celinha como parte integrante do projeto de dissertação de mestrado, **EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DA ARTICULAÇÃO POLÍTICA INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICA** d, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Dra. Sarita Medina da Silva - FAGED UFU sarita@ufu.br Fones (34) 32249260 / (34) 99772971 - e Neusa Esméria da Silva neusesmeria@yahoo.com.br fones: (34) 91387175 38229877 - mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de analisar as políticas públicas no sentido de explicitar configuração e diretrizes para educação infantil na implantação/implementação da proposta de atendimento à criança de 0a 5 anos e 11 meses no município de Patos de Minas.

Polyanna Ichulla Moraes
Nome

Coordenadora
Cargo que exerce

Carimbo

