



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICAS PÚBLICAS

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: CMEI (CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL) E A SUA FUNÇÃO SOCIAL**

ANA KAROLINA DIAS SOUZA

Goiânia
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICAS PÚBLICAS

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: CMEI (CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL) E A SUA FUNÇÃO SOCIAL**

ANA KAROLINA DIAS SOUZA

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Sociais, como requisito à obtenção parcial de título de bacharel em Ciências Sociais (habilitação em Políticas Públicas).

Orientador: Prof. Dr. PEDRO BARBOSA

Goiânia
2017

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: CMEI (CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL) E A SUA FUNÇÃO SOCIAL**

ANA KAROLINA DIAS SOUZA

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Sociais,
como requisito à obtenção parcial de título de bacharel em Ciências
Sociais (habilitação em Políticas Públicas).

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Pedro Barbosa.

Examinador (a) 1:

Examinador (a) 2:

Examinador (a) suplente:

Goiânia
2017

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades, e por todas as graças que derrama sobre mim todos os dias.

A esta Universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte melhor, contagiada pela pura confiança no mérito e ética aqui presentes.

Ao meu querido orientador Dr. Pedro Barbosa, pela ajuda, colaboração e dedicação ao longo de todas as orientações, pelas suas correções e incentivos.

Agradeço de forma especial à minha mãe Maria Aparecida Dias Souza e ao meu pai Sebastião Luiz de Souza, pelo amor incondicional e incentivo.

Ao Rodrigo Richieri pelo companheirismo e compreensão nesses últimos dois anos.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação, o meu muito obrigado.

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção”.
(Paulo Freire)

RESUMO

A nossa pesquisa de Trabalho de Final de Curso (TFC) tem como objeto apresentar um estudo sobre análises das Políticas Públicas em educação infantil que têm sido implementadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia. Nesse contexto, nossa primeira abordagem será fazer uma reflexão sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, depois falaremos sobre a Política Pública Infantil do CMEI, sua função social e importância. A pesquisa, também buscará realizar uma análise das práticas pedagógicas adotadas nos CMEIs e a importância da Gestão democrática e seus objetivos. Contudo no arcabouço teórico analisado, buscar-se-à refletir sobre a Política Pública Infantil: CMEI e se ela cumpre com a sua função social? Para o desenvolvimento deste estudo adotamos uma metodologia amparada no entendimento da educação como forma de emancipação e libertadora de sujeitos vivos e capazes de construir uma educação democrática. Optamos primeiramente pela abordagem teórica diante da leitura de alguns autores que trabalham com textos temáticos sobre a antropologia da educação infantil, sociologia da infância e à Educação Infantil e as políticas públicas da educação infantil no Brasil. Em seguida, adotamos um trabalho de campo através da observação participante em um CMEI da cidade de Goiânia onde colhemos algumas entrevistas semi-abertas, em que os sujeitos co-participantes do processo de pesquisa puderam livremente manifestar suas opiniões. Pretendeu-se com essa metodologia captar a concepção de educação infantil oferecida às crianças, analisando a importância e responsabilidade do CMEI na tarefa social de educar e cuidar de crianças de seis meses a cinco anos e onze meses.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Gestão Democrática, CMEI, Educação Infantil

ABSTRACT

Our research of Final Course Work (TFC) aims to present a study on analyzes of public policies in early childhood education that have been implemented in the Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs) in Goiânia. In this context, our first approach will be to reflect on the trajectory of Early Childhood Education in Brazil, afterwards we will talk about the CMEI's Children's Public Policy, its social function and importance. The research will also seek to carry out an analysis of the pedagogical practices adopted in the CMEIs and the importance of democratic management and its objectives. However, in the theoretical framework analyzed, will one seek to reflect on the Children's Public Policy: CMEI and if it fulfills its social function? For the development of this study we adopted a methodology based on the understanding of education as a way of emancipating and liberating living individuals capable of building a democratic education. We first opted for the theoretical approach when reading some authors who work with thematic texts on the anthropology of early childhood education, childhood sociology and Early Childhood Education and the public policies of early childhood education in Brazil. Then, we adopted a field work through the participant observation in a CMEI of the city of Goiânia where we collected some semi-open interviews, in which subjects co-participants of the research process could freely express their opinions. The aim of this methodology was to capture the conception of children's education offered by children, analyzing the importance and responsibility of the CMEI in the social task of educating and caring for children from six months to five years and eleven months.

Keywords: Public Policies, Democratic Management, CMEI, Early Childhood Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFPE: Centro de Formação dos Profissionais da Educação.

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

CPDOC: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

FGV: Fundação Getúlio Vargas

LBA: Legião Brasileira de Assistência

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério de Educação.

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Proposta Político-Pedagógica

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SME: Secretarias Municipais de Educação

URE: Unidades Regionais de Educação

LISTA DE ILUTRAÇÕES

Gráfico 1: Respostas à questão 1	35
Gráfico 2: Respostas à questão 2	36
Gráfico 3: Respostas à questão 3	36
Gráfico 4: Análise de resultados da Questão 1	40
Gráfico 5: Análise de resultados da Questão 3	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	10
1.1 - Antecedentes Históricos	10
1.2 - As Políticas Públicas Educacionais para Crianças de zero a seis anos nas Leis de Diretrizes e Bases Nº 4.024/61 e 5.692/71	15
1.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996	21
CAPÍTULO 2 - CMEIS DE GOIÂNIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
2.1- As características de funcionamento dos CMEIS de Goiânia	23
2.1.1- Os Princípios e Objetivos Educacionais dos CMEIs	24
2.2- Gestão Democrática.....	25
2.3- A Proposta Política-Pedagógica Adotada pelos CMEIs.....	26
2.3.1- Elaboração do currículo dos CMEIs	29
2.3.1.2 – Processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.....	30
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA APLICADA E ANÁLISES DE DADOS.....	32
3.1- Procedimentos Metodológicos	32
3.2 – Instrumentalização da coleta de dados.....	34
3.3 – Aplicação do questionário para as professoras, diretora e coordenadora	35
3.3.1 - Questionário professoras.....	35
3.3.2 - Questionário diretora e coordenadora	37
3.4 – Discussão dos resultados	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43

INTRODUÇÃO

Quando se fala em Infância não podemos deixar de destacar a importância da educação infantil na vida da criança, como influenciadora do processo de educação e aprendizagem. Portanto, a problemática que nosso Trabalho de Final de Curso aborda é uma reflexão sobre como tem funcionado os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia, como resultado satisfatório de Políticas Públicas em Educação Infantil, esse estudo traz muitas inquietações como por exemplo: como essa criança que tem acesso aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) se desenvolve cognitivamente? Qual a função social dos CMEIs?

Como objetivo geral, pretendeu-se apontar a importância dos CMEIs para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A intenção é destacar a importância da educação infantil como etapa fundamental da educação básica, e formadora da criança. Desse modo, no primeiro capítulo pretendemos realizar um diálogo com autores que trabalham com a temática da Educação Infantil diante dos aportes teóricos que demanda nossa pesquisa. Ou seja, objetivamos estabelecer em qual perspectiva teórica podemos desenvolver com a temática da Educação Infantil enquanto Política Pública capaz de atender a demanda da cidade de Goiânia para os segmentos sociais necessitados. Assim, além de apresentar, de maneira sucinta, algumas das ideias sobre Educação Infantil desenvolvidas pelos teóricos da antropologia da educação infantil, sociologia da infância e as políticas públicas da educação infantil no Brasil, será indicada qual a concepção adotada para o seguimento de nossa pesquisa.

No segundo capítulo, a questão da Educação Infantil começará a se manifestar de forma teórico-empírica porque pretendemos apresentar uma investigação através de coletas de dados documentais sobre os CMEIs, sua função social e pedagógica. Por fim, o terceiro e último capítulo será dedicado a problematizarmos relatos de experiências através de entrevistas realizadas com profissionais da educação de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Goiânia e se o que foi produzido e descoberto sobre essas instituições educacionais tem sido satisfatório para o cumprimento de políticas públicas para atendimento da captação e concepção de educação infantil oferecida às crianças, analisando a importância, a função social e responsabilidade do CMEI na tarefa social de educar e cuidar de crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses de idade.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

1.1 - Antecedentes Históricos

Por muitos séculos, coube apenas a família a responsabilidade com a educação e os cuidados com as crianças, principalmente, as mães e mulheres da própria família restritamente no ambiente doméstico. Contudo, no decorrer dos adventos das Revoluções Industriais (tear, locomotiva e tecnológica), ocorreram mudanças sociais significativas, que obrigaram as mulheres a saírem de casa a procura de trabalho para compor o orçamento familiar. Nesse contexto, surgiu a necessidade de organizar espaços que pudessem amparar os filhos das mulheres trabalhadoras (RIBEIRO, 2012).

De acordo com estudiosos/as da Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil, a prática educacional e atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas teve origem com as mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais no mundo todo.

[...] a concepção de infância é, portanto, uma construção social e histórica e varia de acordo com a organização da sociedade. As mudanças ocorridas na Educação Infantil estão ligadas a fatores políticos e econômicos, nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para contrapor aos desafios constituídos pelo modo como a sociedade europeia se desenvolvia (OLIVEIRA, 2002, p. 28).

A partir da indispensabilidade das mulheres no mercado de trabalho para atendimento da lógica da demanda produtivista das revoluções industriais capitalistas, as crianças passaram a ficar sem os cuidados básicos necessários para a sua sobrevivência, ocasionando aumentos nas taxas de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos. Diante de tal situação, as mulheres trabalhadoras se viram obrigadas a se organizarem para pressionar as empresas a criarem creches onde seus filhos e filhas pudessem serem acolhidos, atendidos e educados (RIBEIRO, 2012).

Por consequência, para amenizar esse problema, empresários, religiosos e educadores, são obrigados a desenvolverem programas para a criação de creches como uma alternativa paliativa dentro de um contexto assistencialista. Assim, de maneira geral, o acolhimento de crianças em centros educacionais como extensão do mundo industrial passou a ser visto como um problema de políticas públicas assistencialistas dentro da sociedade de classes. Ou seja, uma benevolência de caráter altruísta religioso.

A ideia de abandono, pobreza culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2002, p. 59).

Para Oliveira (2002, p. 38) “o termo *creche*, vem do termo francês *creche* equivalente à manjedoura, presépio, que além de cuidar também educava, mas nesse tipo de educação predominava quase exclusivamente o contexto doméstico”.

Ao conceber esse tipo de atenção para com o cuidado com filhos e filhas das mulheres trabalhadoras, a primeira noção de atendimento e educação infantil possuía meramente um caráter assistencialista e caritativo, vinculado apenas aos cuidados de higiene e alimentação. Desse modo, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, uma vez que nenhum sentimento lúdico educativo que promovem a fase infantil existiam. Portanto, “Antes da revolução industrial, logo que a criança era desmamada esta era vista como um pequeno adulto e ajudava nas atividades cotidianas em que era obrigado aprender o básico para sua integração no meio social” (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

Numa abordagem atenta sobre os processos históricos em que se localizava a conjuntura da Educação Infantil podemos perceber que teve diferentes formas e concepções. Primeiramente, quando essas instituições foram criadas e desenvolvidas, foi prioridade o atendimento de um público predominante de crianças pobres, filhos e filhas de operárias e órfãs do mesmo segmento social. Posteriormente, o atendimento foi destinado para o segmento social das crianças da elite (OLIVEIRA; MARTINS, [20--]).

Contudo, no universo do público não elitista, as metodologias de atendimento eram focadas e organizadas conforme a pobreza. Nesse ambiente, todo serviço prestado era bastante precário, seja ele oferecido pelo o poder público ou pelas entidades religiosas e filantrópicas. A educação não era vista como um direito da criança e de seus familiares, mas como uma caridade para qual não se destinava grandes investimentos.

Para se ter uma ideia geral desse processo de descaso com a formação educativa humanística desse segmento social no Brasil, as creches e os parques infantis não existiam até meados do século XIX. A maior concentração da população era rural, as crianças que eram órfãs ou abandonadas eram cuidadas por fazendeiros. Na cidade, as crianças abandonadas pelas mães, eram recolhidos nas “rodas de expostos” que existiam em algumas cidades desde o início do século XXIII (FARIA, 1999).

Posteriormente, durante a segunda metade do século XIX, criaram-se as primeiras creches no Brasil 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, cidades de grande concentração

operária. Durante esse período, também emergiram os primeiros jardins de infância de responsabilidade privada que tinha como intuito preservar a infância (ANDRADE, 2010).

Para uma reflexão mais geral desse processo histórico da educação infantil no Brasil, podemos perceber que os estudos realizados pelas estudiosas do tema como Nunes, Corsino e Didonet (2011), apresenta três momentos distintos:

- do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985);
- período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996);
- formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais) (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17)

Assim, no primeiro momento podemos classificar que houve uma caracterização de grande diversidade de iniciativas em diferentes setores, com tentativas de atendimento integral da criança; no segundo, pela intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos; e no terceiro momento, período atual, podemos compreender que o Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas e se retoma a mobilização da sociedade, por meio de suas organizações representativas, dos segmentos sociais de interesse nessas demandas educacionais (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Segundo Mariza Abreu (2002) a história da educação das crianças com idade inferior a sete anos no Brasil soma mais de cento e cinquenta (150) anos com um crescimento significativo a partir dos anos de 1970.

O que chama a atenção para esse crescimento são as políticas públicas geradas para esse segmento social a partir das intervenções das instituições internacionais. Por exemplo, na primeira metade do século XX, os direitos da criança começam a ecoar, devido uma infinidade de divulgações de imagens de crianças com fome, vítimas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esses fatos acabaram por proverem grandes movimentos sociais internacionais em defesa dos direitos da criança, resultando, assim, na elaboração da Primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança, composta de cinco princípios gerais, redigido por Eglantyne Jebb¹, uma das primeiras intelectuais defensoras dos direitos universais das crianças, em Genebra, no ano de 1923,

¹ Eglantyne Jebb (1876-1928), nasceu no reino Unido e foi o fundadora da Aliança Mundial "Save the Children". Ela não só criou uma das primeiras agências de desenvolvimento internacional do mundo, mas seu trabalho levou diretamente aos "Direitos da Criança" da ONU. Foi em 1919 que Eglantyne co-fundou o movimento Save The Children, a primeira organização de ajuda internacional verdadeiramente eficaz. Mais tarde, em 1923, ela redigiu

- 1) À criança deve ser concedido os meios necessários para o seu desenvolvimento normal, tanto material como espiritual;
- 2) À criança que tem fome deve ser alimentada, a criança que está doente deve receber os cuidados de saúde necessários, a criança que está atrasada deve ser ajudada, a criança delinquente deve ser recuperada, e o órfão e a criança abandonada deve ser protegida e abrigada;
- 3) A criança deve ser a primeira a receber o socorro em tempos de crise ou emergência;
- 4) À criança deve ser dado todas as ferramentas para que ela se torne capaz de sustentar-se, e deve ser protegida contra toda forma de exploração;
- 5) A criança deve ser criada na consciência de que seus talentos devem ser colocados a serviço de seus semelhantes.

A partir dessa iniciativa, logo seu postulado passou a declarar, acima de tudo, que as crianças deveriam estar em primeiro lugar como qualquer atitude humanística e precisaria de imediata proteção e auxílio por qualquer plano de políticas públicas governamentais (ANDRADE, 2010).

Nota-se que, a partir desse documento originário do plano de políticas públicas de estado, a educação infantil teve um grande avanço em relação ao passado, em que as crianças não eram vistas como ser social. Em dados recentes como comprovam os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) em suas pesquisas sobre a educação infantil, o quadro da educação infantil apresenta seguinte aspecto,

TABELA 2
CRIANÇAS DE ATÉ 6 ANOS POR ETAPA DE ENSINO FREQUENTADA E
SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO. BRASIL, 2010

FAIXA ETÁRIA	SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL
0 a 3 anos	Urbano	1.629.254	709.635	0	0	2.338.889
	Rural	148.901	88.159	0	0	237.060
	Total	1.778.155	797.794	0	0	2.575.949
4 a 6 anos	Urbano	389.163	3.266.805	1.112.209	1.390.758	6.158.935
	Rural	54.630	593.826	241.805	344.205	1.234.466
	Total	443.793	3.860.631	1.354.014	1.734.963	7.393.401

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 - microdados (apud ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Em conformidade com currículo de Educação Infantil nos dias atuais, o foco principal das políticas públicas de educação infantil devem ser educar, cuidar e brincar, oferecendo uma formação integral, que desperte nas crianças o seu desenvolvimento psicológico, físico, social,

uma declaração dos Direitos da Criança. Estas cinco declarações simples foram aprovadas pela Liga das Nações em 1924.

cognitivo, possibilitando uma educação que reconheça a criança como um ser pensante e autônomo.

Assim, do ponto de vista legal e de acordo com essa orientação pedagógica a Educação Infantil corresponde hoje, a primeira etapa da educação básica. Infelizmente, ainda não desfruta da relevância legal do Ensino Fundamental, reconhecido como um direito público subjetivo, mas tem sua oferta garantida, constitucionalmente, a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, principalmente aquelas proveniente das classes menos favorecidas.

No plano da obrigatoriedade de políticas públicas do Estado, é papel de toda a sociedade atual respeitar e considerar os direitos das crianças enquanto cidadão e construtor de sua história. É possível perceber que durante todo o processo histórico de formação da educação infantil em vários países do mundo, as crianças foram por muito tempo desfavorecida de direitos que legitimassem seus direitos humanos.

No Brasil, por exemplo, esses direitos só passaram a serem mais implementados e questionados:

Após a Constituição Federal de 1988 que o Brasil conseguiu um salto maior em relação à educação infantil, estabelecido no artigo 208: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 cinco anos de idade. Ressaltando que foi a partir desta lei é que a criança passou a ter direito educacional garantido em lei” (BRASIL, 1988).

Após todas essas mudanças, ocorreu um desenvolvimento da educação infantil, passando a ter destaque e importância das escolas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ainda na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil no país (BRASIL, 1988).

Diante de uma avaliação, resumidamente, aqui abordada, percebe-se que os antecedentes históricos da educação infantil brasileira foram as leis que surgiram com o objetivo de legitimar esses direitos, pois coube a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional N.º. 9394 (1996, p. 227) complementar ação [...] trazendo a educação infantil para a educação básica. Foi um fator importante nas transformações educacionais, pois, passa de assistencial para um objetivo totalmente educacional, enfatizando a importância da educação infantil no processo de desenvolvimento, aprendizagem, socialização e integração das crianças.

Contudo, em nosso objeto de pesquisa, ainda percebemos que muitas coisas precisam ser mudadas. Em nosso entendimento, essas mudanças poderão acontecer de maneiras pontuais como um maior envolvimento da família com escola no sentido de construir um currículo pedagógico que possibilitem uma formação da “busca da educação infantil, campo minoritário, de se integrar ao campo hegemônico da educação básica”, em sintonia permanente com desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Acrescente-se, ainda, que a integração da educação infantil, particularmente da creche, como sub etapa legítima da educação básica vem sendo incluída apenas recentemente nas agendas de movimentos sociais importantes, como dos movimentos negros, do campo (braço educacional) e indígena (ROSEMBERG, 2013).

1.2 - As Políticas Públicas Educacionais para Crianças de zero a seis anos nas Leis de Diretrizes e Bases N.º 4.024/61 e 5.692/71

A primeira iniciativa de formulação sistemática para educação infantil no Brasil foi a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61)². O projeto lei planejado em 120 artigos, passou a anunciar regularizar o sistema de ensino do País. Antes de sua homologação, em dezembro de 1961, a educação brasileira era somente citada na Constituição de 1934.

De acordo com os estudos realizados pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) para que essa lei fosse sancionada no país, ocorreram longos anos de debates na esfera pública. Por exemplo, durante o mês de setembro de 1946, a Assembleia Nacional Constituinte votou uma Constituição democrática, prescrevendo a elaboração, sob o nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de um estatuto legal para todo o ensino no país. O então ministro da Educação, Clemente Mariani, dando cumprimento à determinação constitucional, organizou uma comissão, em que estavam

² A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o n.º 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei n.º 5.692/1971 e pela Lei n.º 9.394/1996. Fonte: <http://www.fgv.br>. Consulta em 31/08/2017.

representadas as principais correntes do pensamento educacional, e encarregou-a de redigir um anteprojeto de lei a ser enviado ao Congresso. Cumprida a tarefa, o projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1948 (CPDOC, 2017).

Logo, no decorrer do período que se seguiu, o projeto recebeu numerosas emendas e vários substitutivos, o mais importante dos quais foi apresentado por Carlos Lacerda (deputado federal e governador do estado da Guanabara) em 1959, e continha mecanismos de transferência de recursos públicos para as escolas particulares. Durante 13 anos, travou-se intenso debate, no âmbito do Estado e da sociedade civil, entre os que defendiam a prioridade da escola pública e os partidários da liberdade de ensino. Para os primeiros, os recursos do Estado deveriam ser empregados na manutenção e na expansão das escolas oficiais, que deveriam ministrar um ensino obrigatório, gratuito e laico. Para os outros, esses recursos deveriam ser transferidos às instituições particulares, que ministrariam o ensino conforme as orientações ideológicas das famílias, cabendo ao Estado apenas ocupar o espaço não preenchido pela iniciativa privada. Nesse debate envolveram-se associações profissionais, entidades culturais, sindicatos, entidades estudantis, organizações religiosas e a imprensa. No estado de São Paulo, onde o debate atingiu maior intensidade e contou com forças mais organizadas, chegou-se à institucionalização do Movimento de Defesa da Escola Pública, que promoveu manifestações, palestras e outras atividades do gênero com vistas a mobilizar a sociedade na luta pela expansão de um ensino público de qualidade e acessível a todos (CPDOC, 2017).

Após a solução de compromisso para a crise desencadeada pela renúncia do presidente Jânio Quadros em agosto de 1961 – ou seja, a posse do vice-presidente João Goulart sob regime parlamentarista –, o Congresso compôs um texto conciliador das várias tendências e foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024, sancionada pelo presidente da República, João Goulart, a 20 de dezembro do mesmo ano. Em essência, a lei nada mudou. Foi mantida a estrutura tradicional do ensino. Sua única vantagem talvez estivesse no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional em cada nível e ramo (CPDOC, 2017).

O sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior, da seguinte forma: 1) ensino pré-primário: composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Ao Conselho Federal de Educação foi conferida a competência de indicar até cinco das disciplinas para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos conselhos

estaduais completar os respectivos currículos. Foi mantido o exame de admissão para ingresso no ciclo ginasial, e o ensino técnico de grau médio foi dividido em industrial, agrícola e comercial. O ensino normal foi definido como tendo por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, assim como o desenvolvimento dos conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância; 4) ensino superior: a lei manteve as linhas mestras da reforma Francisco Campos, que atribuía às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o papel central na objetivação da ideia universitária. A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, revogaria por completo o capítulo do ensino superior da Lei de Diretrizes e Bases, consolidando medidas da reforma universitária (CPDOC, 2017).

Na proeminência desse debate nacional, sustentado mais pelas falas falaciosa do mundo político para atendimentos dos objetivos de política pública educacional do mundo empresarial, o que tange os dispositivos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 4.024/1961, para atendimento da formação infantil, essa lei, encontramos apenas os seguintes dispositivos:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais e jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Assim, ainda, que toda iniciativa privada fosse considerada eficiente receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Em nossa maneira de avaliar esses dois artigos, sua competência não exemplificam o sentido de infância, a tão pouco qual o tipo de educação deveria ser aplicado para as crianças e quais seriam suas finalidades. Conforme já citamos anteriormente, é importante destacar que o objetivo da criação dessa Lei foi contemplar mais um interesse de uma elite empresarial do mundo do trabalho capitalista bem emergente no Brasil daquele momento. Em linhas gerais, o que realmente foi implementado como uma política pública de educação infantil, serviu estritamente para responder e atender a demanda de um problema da sociedade capitalista emergente no Brasil provocado pela industrialização que necessita da mão de obra feminina. Ou seja, na maioria dos casos de absorção de mão de obra da força de trabalho das “Mães”.

Nesse contexto, o que supostamente fica mais evidenciado, é uma preocupação mais voltada para atender uma pressão da lógica. Ou seja, o segmento capitalista passa a exercer pressão sobre o Estado para a necessidade de criação de instituições de educação pré-primária em parceria com as empresas. Desse modo, ficou instituído uma forma de terceirização primária

“poupando” a da responsabilidade do Estado com a educação da primeira Infância das crianças oriundas dos segmentos sociais de baixa renda.

Na década seguinte, durante os anos de 1970, foi o momento em que começaram a intensificar a legitimação pelos direitos das crianças de ter uma educação pública de qualidade. Nesse período surgiram muitos estudos sobre a necessidade de implementação de políticas públicas com o objetivo de repor carências culturais e nutricionais das crianças.

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p.799).

De uma maneira geral, quando falamos de políticas públicas, pressupõe que não caberia a outras instituições senão o Estado, organizar entidades responsáveis por oferecer educação infantil de qualidade. Afinal, dentro de um plano orçamentário estatal, são os recursos financeiros cobrados em forma de impostos dos contribuintes que faz a máquina governamental funcionar. Porém, o que assistimos na legislação de 1971, é a legítima isenção de responsabilidade do Estado para a educação infantil. Principalmente com o segmento social pobre.

A LDB 5.692/1971 institui que:

Art 19 – §2o Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art 61 - Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de 7 anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.

Assim, ficou perceptível notarmos o caráter “assistencialista” de cunhagem mais empresarial do que na Lei anterior. Ou seja, quando se referem a equivalência de instituições coma escolas maternas e jardins de infância destinada às crianças filhos/as de operárias, a legislação não deixa claro que metodologia de “educação” poderia ser aplicada para esse segmento social. Quando estabelece uma parceria para a educação de crianças menores de sete anos com as empresas, conseqüentemente, tira do Estado a responsabilidade de oferecer educação de qualidade e responsável para crianças dessa faixa etária.

A síntese que podemos observar da LDB 5.692/1971 em seus dois artigos em que citamos acima, pouco alterou a LDB 4.024/1961. O que podemos entender é que seu dispositivo deixa claro que o objetivo maior é evitar prejuízos para as empresas. Assim, a inclusão das crianças em ambas as legislações, estabeleceu educação para as crianças em escolas maternas, jardins de infância ou instituições, apenas possibilitando que suas mães saíssem para trabalhar e não faltar no trabalho em função de ter que cuidar de seus filhos. Dessa forma, o que se deduz, é que os espaços criados para atendimento de crianças de zero a seis anos de idade tornaram apenas “depósitos” de crianças sem nenhum plano estatal preocupado com uma educação de boa qualidade.

Nessa linha de raciocínio, ao lermos o trabalho de Chrun (2009), observamos que essa autora cita que:

O Brasil adotou também, nas décadas de 70 e 80, programas de expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos, tais como o Projeto Casulo, da antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) do MEC. Para esses programas, foram utilizados recursos da comunidade, inclusive recursos humanos, sem exigência de formação específica. Pois, a pré-escola não era somente preparatório para o 1º grau, mas concebida como redentora para todos os males sociais da época (KRAMER, 1982, apud CHRUN, 2009, p. 30).

O Estado se ausentou de qualquer responsabilidade em relação a educação infantil, pois, atendia às necessidades do capital. Contudo, as creches e outras instituições voltadas para a educação infantil acreditavam estar cumprindo seu papel e preocupavam-se em apenas a fornecerem os cuidados básicos (banho, alimentação, colocar para dormirem, ministrar medicações em caso de alguma doença, etc.) dessas crianças enquanto suas mães trabalhavam (ANDRADE, 2010).

Dessa forma, para as iniciativas de educação com determinação legal foram criadas instituições voltadas para os cuidados da criança. Porém, essas instituições em sua maioria, eram vinculadas às Secretarias de Assistência Social, e os recursos financeiros provinham do Ministério de Previdência Social e o enfoque principal era o atendimento estritamente nos aspectos de cuidados básicos (ANDRADE, 2010).

Na composição precária dessas políticas públicas, totalmente desprovidas de projetos pedagógico de formação qualificadora de profissionais de educação para cumprir o papel educador de crianças de zero a seis anos, os atendimentos oferecidos nas creches eram feitos por pessoas sem formação específica, reafirmando que o atendimento desenvolvido nas creches era de caráter cuidador e não educacional, pois inexistia a formação mínima dos profissionais como Magistério ou Curso Superior específico (ANDRADE, 2010).

Por consequência, para uma avaliação geral do ensino básico durante esse período, o que mais predominava eram o baixo desempenho da criança nas creches e escolas de 1º grau. Tudo relacionava de acordo com o pensamento da época, às dificuldades e às condições de vida as quais as crianças estavam vinculadas.

Naquele momento, uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, (...) de tal modo que infância pobre e fracasso na escola apareciam como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social (KRAMER, 1996, p.15).

Na inexistência de uma política governamental voltada às necessidades da faixa etária de zero a seis anos, incluía uma série de consequências prejudiciais a essa fase de formação do homem. Ou seja: a falta de propostas pedagógicas específicas que incluísse aspectos teórico-metodológicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos, falta de recursos financeiros, estrutura física adequada e materiais didático-pedagógicos. Para Sorj (2000, p. 17) o Estado é caracterizado como:

(...) racionalizador tenha se orientado fundamentalmente por uma lógica do crescimento econômico, deixando para trás a solução dos problemas de desigualdade social e de acesso à educação e à saúde, (...) um Estado com perspectiva nacional.

Na abordagem histórica que realizamos através de nossas leituras sobre a educação infantil do ponto de vista de políticas públicas, percebemos que foi a partir dos anos de 1980 e 1990, que a infância começou a chamar a atenção para as autoridades e a sociedade civil de modo geral. Foi nesse período que o conjunto da sociedade na esfera pública atribuiu o devido valor desta questão para a formação da população brasileira em seus direitos para construção de sua cidadania. O Ministério da Saúde e da Educação, a Assistência Social, organizações não governamentais, influenciados por organismos internacionais como: Unesco e Unicef, mobilizaram-se para regulamentar medidas voltadas para a educação infantil, em decorrência da necessidade de sanar os problemas de crianças em situação de abandono.

Naquela conjuntura, a situação representava um número alto de crianças abandonadas à própria sorte ou sem instituições responsáveis por amparar essas crianças, e quando existiam essas instituições, não tinham propostas de projetos educacionais concretos.

Dentro desse quadro caótico, surge uma outra necessidade de estruturação institucional focada nas crianças com objetivos para solucionar às necessidades especialmente educacionais, onde fosse imprescindível que às crianças tivessem a possibilidade de aprender e se educar para uma vida cidadã em comum acordo com os princípios democráticos de um Estado de Direitos. Para Bazílio e Kramer (2003, p. 60):

(...) o trabalho pedagógico em educação infantil (...) não precisa ser feito sentado em carteiras (...) é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontram nos museus, a arte”.

Em resposta às lutas dos movimentos sociais que eclodiram no interior de instituições públicas e privadas e de entidades, surgiram instituições como o objetivo de oferecer educação e não só “cuidar”. Ou seja, proporcionar apenas cuidados básicos.

As emergências desses movimentos sociais foram decisivas para mudanças de comportamentos na esfera pública. Estes atores sociais coletivos lutaram a favor da institucionalização de leis e políticas públicas que atendessem às crianças, oferecendo educação de qualidade dentro das instituições criadas. Foi criado dentro das universidades particulares e públicas, Fórum de debates, discussão através de Seminários, Simpósios, etc (ANDRADE, 2010).

1.3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996

No contexto das políticas públicas para a sistematização da educação infantil no Brasil, foi em 26 de dezembro de 1996 que o legislador infraconstitucional, atendendo ao compromisso do legislador constituinte de 1988, referente ao direito do cidadão à educação, contido na Constituição Federal nos artigos 205 e 214, editou a Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em linhas gerais, podemos dizer que a Constituição de 1988, definida por autores de ciências como a constituição “cidadã”³, trouxe alguns avanços significativos.

No tocante a educação brasileira, ela dispõe em seu artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

³ O então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, declarou em 27 de julho de 1988 (foto) a entrada em vigor da nova Constituição Federal – apropriadamente batizada de Constituição Cidadã porque era o Brasil, nessa época, um país recém-saído da ditadura militar na qual os princípios constitucionais foram trocados por porções de tortura dos oponentes políticos do militarismo. Um ano e meio após a sua formação, a Assembleia Nacional Constituinte, composta por 487 deputados e 72 senadores, chegava a um consenso sobre as normas jurídicas. Tida como uma das mais avançadas do mundo no âmbito das garantias individuais, como ISTOÉ qualificou à época a Carta Magna, ela define como crimes inafiançáveis a tortura e ações armadas contra o Estado Democrático. Outras conquistas importantes foram o direito à licença-maternidade e a garantia ao réu de não se autoincriminar, além da destinação de fatias dos recursos do Orçamento – que antes iam para a infraestrutura – para a educação, a cultura e a previdência. O texto constitucional concentra poderes no Executivo, abrindo assim a possibilidade de alterações de leis por meio do Judiciário, sem a necessidade do crivo do Congresso (ISTOÉ, 2017).

trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1988).

Muitos estudiosos da educação infantil (PIAGET, 1998; VIGOTSKY, 1996; WALLON, 2007), preconizam que o conhecimento da criança é construído a partir de suas relações com pessoas próximas, portanto a família, é o primeiro espaço de convivência da criança, onde valores éticos e morais são repassados. Experiências afetivas, representações, expectativas e juízos (atendidas ou frustradas) são vivenciadas pelas crianças contendo significados importantes para a formação da criança.

Com o reconhecimento da LDBEN - 9.394/96 da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, as instituições de ensino passaram a existir e foram catalogadas legalmente. A criança passou a fazer parte de pesquisas do Censo, antigamente apenas crianças a partir da pré-escola e classes de alfabetização participavam de pesquisas do IBGE.

Ainda nessa mesma linha de implementação de políticas públicas para educação infantil, foram elaboradas metas e diretrizes para os níveis de ensino dentro do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em janeiro de 2001. A meta contida nesse documento propunha atender as instituições de Educação Infantil 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% de 0 a 3 anos, em cinco anos. Também PNE foi traçado estratégia que em dez anos o objetivo era de atender 80% de 4 a 6 e 50% das crianças de 0 a 3 anos.

Nesta perspectiva, percebemos que foram perceptíveis os avanços nas políticas públicas de atendimento à Educação Infantil na LDB. Pois no corpo do texto encontramos uma seção específica: a seção II, do Capítulo II, a qual regulamenta que a educação básica nos seguintes artigos:

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, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

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.

Dessa forma, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a educação Infantil passou a ser definida e tratada como política pública, em que a primeira etapa da educação básica passaria a integrar os Sistemas de Ensino no espaço institucional educativo, com exigências legais que visam garantir atendimento de qualidade às crianças de zero a seis anos.

Portanto, o que podemos concluir sobre os processos de políticas públicas para o reconhecimento da educação Infantil na Lei maior da Educação (LDB 9393/96), como parte imprescindível da Educação Básica, delegou ao poder público o dever e a responsabilidade por formular políticas públicas que garantisse a qualidade no atendimento prestado às crianças de zero a seis anos.

CAPÍTULO 2 - CMEIS DE GOIÂNIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1- As características de funcionamento dos CMEIS de Goiânia

Após um trabalho de campo, constatamos que o sistema de funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEI) enquanto órgão gestor de políticas públicas, tem buscado oferecer experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral das crianças atendidas com interação junto com à família e as comunidades em cada local de existências dos CMEIs de Goiânia. Esses órgãos, estruturalmente, são mantidos pelo orçamento do município e administrado pedagogicamente pela Secretaria de Municipal de Educação e Esporte. Atende crianças de 6 meses a 5 anos de idade completos ou a completar até o dia trinta e um (31) de março de cada ano, regularmente matriculadas, no período diurno, em jornada integral ou parcial, de segunda à sexta-feira.

As atividades de atendimento pedagógicos das crianças iniciam com entradas e saídas com período parcial matutino das sete às onze horas e trinta minutos ou período vespertino das treze às dezessete horas e trinta minutos. Para o período integral, os horários são das sete às dezessete horas e trinta minutos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

No plano da gestão pública, tomamos conhecimento que os Centros Municipais de Educação Infantil e as Instituições de Educação Infantil de convênio total são acompanhados e supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte/Superintendência Pedagógica e de Esportes/Diretoria de Administração Educacional/Diretoria Pedagógica/Coordenadorias regionais de Educação.

Ao apurar como tem sido elaborado os planejamentos dos CMEIs enquanto órgãos implementadores de políticas públicas municipais, inteiramos que os CMEIs vêm desenvolvendo suas atividades administrativas e pedagógicas pautando-se no princípio da gestão democrática que promova a construção e o exercício da cidadania, e que assegure a participação da comunidade educacional na elaboração, implementação e avaliação da Proposta

Político-Pedagógica e nas ações do Conselho Gestor (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Segundo seus gestores, os CMEIs ainda vislumbram desenvolver projetos em parceria com órgãos da administração pública municipal, estadual e federal, com a iniciativa privada e a comunidade, com o intuito de diversificar suas ações pedagógicas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

2.1.1- Os Princípios e Objetivos Educacionais dos CMEIs

No levantamento que realizamos sobre em quais bases pedagógicas os CMEIs tem realizado seu atendimento para as crianças atendidas, os/as gestores/as nos certificaram que dentro dos princípios e objetivos desse segmento público, os princípios norteadores da educação infantil que são orientados e assegurados pelos CMEIs tem sido:

No que se referem aos princípios:

- Valores Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferenças culturais, identidades e singularidades;
- Dos processos Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática;
- Dos valores Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

No que se referem aos objetivos:

- Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam dos direitos civis, humanos e sociais;
- Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com às famílias;
- Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças, quanto à ampliação de saberes e conhecimento de diferentes naturezas;
- Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de

relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE, 2016).

De acordo com as proposições acima, os nossos/as entrevistados/as nos esclareceram que o objetivo desse espaço é criar condições para que ocorra uma integração da criança de forma prazerosa, eficaz e lúdica, levando em consideração as características das crianças, como também as características profundas e rápidas que ocorrem nesta faixa etária. Portanto, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de cada criança de ser e estar no mundo e, a partir daí oferecer um ambiente que colabore para ampliação e enriquecimento de suas possibilidades de entenderem e atuarem nele é o maior desafio e objetivo da educação e de seus colaboradores.

Desse modo, os/as gestores/as reforçaram que a principal função do Centro Municipal de Educação Infantil é oferecer um meio saudável que estimule e colabore com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Não é objetivo prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental numa visão de treinamento, mas de uma preparação fundamental composta que permita o desenvolvimento da alfabetização.

O CMEI desenvolve suas atividades administrativas e pedagógicas levando em consideração o princípio da Gestão Democrática, promovendo a construção e o exercício da cidadania, é assegurada a participação de toda comunidade educacional na construção, implementação e avaliação da Proposta Político Pedagógica e nas ações do Conselho Gestor.

2.2- Gestão Democrática

A reabertura político-democrática, que ocorreu no Brasil pós Ditadura Militar (1964-1985), a Constituição Federal de 1988 definiu a Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da lei” como um de seus princípios (Art. 206, inciso VI). Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, reforça esse princípio, acrescentando a Legislação do Sistema de Ensino (Art. 3º, inciso VIII). Foi então, quando o tema se tornou um dos mais discutidos por estudiosos da educação.

A LDB, em seus artigos 14 e 15 apresentam as seguintes determinações em relação à Gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Os artigos citados acima, afirmam que a Gestão Democrática do Ensino Público na Educação Básica, permite ampla autonomia às unidades federadas de escolherem suas especificidades e a sua gestão, incluindo na sua elaboração e execução todos os profissionais da educação e a comunidade escolar e local.

A Gestão Democrática pode ser entendida na esfera escolar como na formação e atuação do Conselho Escolar; na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo coletivo e participativo; na definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e prestação de contas; na eleição do diretor (a); na avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes.

Segundo Luck (2000), a gestão escolar se constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A flexibilidade de pessoas e da própria organização permite uma abordagem aberta, facilitando a aceitação da realidade e permitindo constantes reformulações que levam ao crescimento pessoal e grupal. A dignidade do grupo, e de cada um, se faz pelo respeito mútuo. Portanto, o diretor tem um papel importante na Gestão Democrática, pois ele pode facilitar ou dificultar a participação das pessoas envolvidas, precisam ser capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, distribuindo poder e delegando autoridade.

2.3- A Proposta Política-Pedagógica Adotada pelos CMEIs

Os documentos e informações que obtivemos sobre a proposta de políticas pedagógicas dos CMEIs para atendimento é denominada de “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia”.

Para os/as gestores/as, esta proposta pedagógica tem como referência outro documento importante para a política de Educação Infantil do município de Goiânia, o documento: “Saberes¹ sobre a Infância: A construção de uma Política de Educação Infantil”. Segundo os/as administradores/as, tendo por base os princípios de uma Gestão Democrático-Popular para a cidade de Goiânia (2009 – 2012), este novo documento traz em si um fundamento importante: colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos. Reafirma também o direito social de as crianças terem acesso à cultura, ao desenvolvimento integral, às aprendizagens significativas que ampliam, diversificam e complexificam os seus conhecimentos e, ainda, afirmarem-se humanas na relação com os outros e com elas mesmas, ratificam.

Reforçam que, o Projeto de Reescrita da Proposta da Educação Infantil considerou diferentes metodologias e instrumentos de trabalho: Encontros Formativos e assessorias interna e externa; Lançamento da Reescrita da Proposta; Consulta Pública I; Seminários Temáticos, Grupos de Trabalhos Temáticos; Plenárias Temáticas; Trocas de experiências com outras Secretarias Municipais de Educação – SME do Brasil; Produção da 1º Versão do Documento; Consulta Pública II; Produção do documento final. Todo o percurso de elaboração do projeto foi amplamente discutido em assessorias internas e nos diálogos com o CEFPE e URE que puderam contribuir na sua construção.

Justificam que a síntese de todo esse processo de construção coletiva, foi apresentado a Proposta Político-Pedagógica: Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia de 2014. Pois, segundo os intendentess da educação infantil municipal, quando se refere às funções sociopolíticas da Educação Infantil, a pedagogia da Infância aborda é a premissa de que as instituições sociais e o poder público devem oferecer recursos e condições para as crianças exerçam e usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, com igualdade de oportunidade e garantia de um ambiente propício que estimule o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Também assegura, que é importante destacarmos a função sociopolítica da Educação Infantil é a articulação entre o educar e o cuidar, o que implica em oferecer autonomia para as crianças, respeitando sua cultura, sua corporeidade, sua estética e sua presença no mundo em conjunto com uma ação pedagógica que possibilite a igualdade dos direitos, fortalecimento dos processos de participação e criatividade, com o objetivo de uma formação para a cidadania.

Logo, no entendimento dos gestores/as, a principal função pedagógica diz respeito ao compromisso com o desenvolvimento dos valores, saberes e conhecimentos de diferentes

naturezas, pautados nos conhecimentos já construídos pela humanidade. É importante destacarmos que é objetivo da Educação Infantil ampliar e diversificar os conhecimentos das crianças enquanto espaço propício para complementar a educação oferecida pela família, para que possam aprender novos e diferentes conhecimentos e saberes a partir de vivências e experiências.

Portanto, compreendemos que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é responsável por complementar a ação da família nos aspectos de educação e cuidado. É necessário destacarmos que a dimensão do cuidado que aqui se refere toma o cuidar como postura ética, considerando a forma de a criança e do adulto se relacionarem e se colocarem no mundo consigo mesmo e com o outro. Desse modo, educar implica cuidar de si e do outro e se constitui como um elemento fundamental na ação educativa, uma vez que se refere às relações das crianças e dos adultos nas dimensões físicas e afetivas. De acordo **com Guimarães (2011, p. 53)**.

[...] cuidado na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e existencial do ser humano é central na concretização da creche como espaço de vida. O cuidado propicia a reinvenção da educação, fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando suas experiências no mundo. Permite que as crianças e suas expressões ganhem destaque.

Logo, para nosso entendimento, no que se refere ao princípio de que a educação de qualidade social é um direito de todas as crianças, a Pedagogia da Infância ratifica aquilo que nacional e internacionalmente se construiu em torno de um arcabouço teórico-jurídico-legal para proteção da infância e da criança. Nesse sentido, foi em meio às lutas sociais e a embates políticos que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) foi aprovado no Brasil, reafirmando a criança como “sujeito de direitos”. Naquele momento social e histórico, isso representou um marco na história do atendimento à criança e uma vitória dos movimentos em defesa das crianças e adolescentes brasileiros, que até então viviam a “marginalização” e a segregação incutidas pelas Leis que instituíram a ideia de criança na condição de Menor.

A garantia dos direitos das crianças foi expressa a partir da Convenção dos Direitos da Criança, agrupados em três categorias:

Direitos de provisão – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura.

Direitos à proteção – implicam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos,

nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício de seus direitos. **Direitos de participação** – implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, distinta da imagem objeto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em ações públicas a ela direcionadas que considerem o seu ponto de vista (FERNANDES, 2009, p. 41-42).

Portanto, percebemos que na Proposta Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia de 2014 são citados instrumentos de registro que podem ser utilizados como alternativas para o acompanhamento/avaliação da prática pedagógica e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dentre eles, destaca-se: registro das rodas de conversa, entrevistas, auto-avaliação, amostras de trabalho, fotografias, gravações em vídeos e em som, depoimentos de pais e comentários dos colegas.

2.3.1- Elaboração do currículo dos CMEIs

Na parte que infere a elaboração do currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, percebemos que parte de dois fundamentos:

- a) amplia, diversifica e complexifica os conhecimentos das crianças a partir de vivências e experiências que possibilitem a produção de sentido por e com esses sujeitos;
- b) reafirma a importância da produção e apropriação dos conhecimentos, sem prescrever conteúdos escolares. Fica claro a importância de uma educação interdisciplinar e não no sentido de uma educação escolarizante.

Neste contexto, constatamos que os princípios educativos devem ser apresentados em práticas cotidianas, que nortearam o planejamento das ações a serem vividas. Essa compreensão do currículo é fundamentada no argumento da criança ser construtora de seus conhecimentos, cultura e identidade, ou seja, o currículo e os conhecimentos que serão trabalhados nas instituições de educação infantil emergem da articulação entre os saberes e as experiências das crianças e seu universo cultural com os conhecimentos produzidos pela sociedade historicamente, em um processo contínuo de construção social.

Para efeito desses objetivos, em acordo com as legislações educacionais em vigor no país, subentendemos que cada instituição deve elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como seu currículo. Nesse sentido, o artigo 12, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, em seu inciso I, define que “[...] os estabelecimentos de ensino,

respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

No que infere à construção de uma PPP e de um currículo comprometidos com a inclusão social e com a ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos pelas crianças, “[...] 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” (FARIA; DIAS, 2007, p. 20).

Dessa forma, pressupomos que as instituições devem, a partir dos documentos oficiais – normativos e obrigatórios –, das orientações da RME e do referencial teórico que norteia a Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da RME de Goiânia, elaborar sua PPP de acordo com o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridas as crianças, as famílias e seus profissionais.

Portanto, a PPP e o currículo da Educação Infantil, devem completar-se, promovendo e elaborando uma proposta pedagógica que envolva e garanta a participação de diferentes sujeitos, ou seja, escutar as crianças, os pais, os familiares, todos os profissionais, com o objetivo de explicitar a maior coerência entre aquilo que se acredita e aquilo que se faz.

Logo, entendemos que a proposta curricular para a Educação Infantil deve ser definida de forma integrada, deve contemplar o conhecimento da criança em desenvolvimento, reflexões em torno da concepção de homem, concepção de mundo, a realidade social, cultural e econômica.

Portanto, em nossa maneira de compreender o papel da educação infantil enquanto uma política pública que possa manifestar eficiência para essa estrutura poderá se apoiar em uma organização de dois âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, que são constituídos pelos eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

2.3.1.2 – Processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Os profissionais de educação devem estar atentos à perspectiva de que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e fundamentais para o esclarecimento e definição das questões que emergem do currículo: o quê? Para quem? Como? Em função do quê? Portanto, é preciso considerar que a Teoria Histórico-Cultural contribui para o esclarecimento de que tanto o currículo quanto os processos de aprendizagem e

desenvolvimento são socialmente construídos, via mediação. Algumas relações são importantes dentro dessa Teoria como (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

1. A relação da criança com os signos e instrumentos, esse processo ocorre através do uso de instrumentos e signos, que são recursos mediadores utilizados pelo homem no processo de transformação do real, de constituição da cultura e da própria humanidade.

Os signos têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, pois são mediadores da atividade humana e, conseqüentemente, da história da humanidade. Os signos pode ser: linguagem oral, escrita, sistema de números, conhecimentos científicos e culturais, etc. São construídos historicamente pelas sociedades e estruturam a forma social e o desenvolvimento cultural nos seres humanos. Na Educação Infantil os signos estão presentes o tempo todo através da rotina, das linguagens, das brincadeiras, dos brinquedos, da organização do espaço e do tempo, das atividades realizadas e se revelam nas interações por meio de seus sentidos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

As crianças unem experiências passadas com as crianças presentes, fazendo uso de suas lembranças concretas e não dos conceitos.

2. A relação da criança com a Linguagem, é um signo importante na constituição do ser criança, pois, é por meio da palavra que ela passa a representar a realidade e desta se apropriar (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Quando a linguagem converge com o pensamento a criança passa a representar ações. Um exemplo é quando a criança não mais precisa da ajuda de um adulto a respeito de como se deve fazer para apanhar um determinado objeto, pois ela já apresenta mentalmente a ação.

Portanto, é importante para a criança falar enquanto age, pois, com o auxílio da fala, dos olhos, dos ouvidos e das mãos, ela consegue resolver tarefas cotidianas, tornando fala e ação parte de uma mesma função psíquica complexa. Neste sentido, Vygotski (2007, p. 17) conclui que:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

3. A relação da criança com a brincadeira, tem o objetivo de promover experiências de alegria, surpresa, frustração, etc. A brincadeira é considerada a principal atividade da criança, ou

seja, elas apropriam da realidade e constroem conhecimentos através da exploração da imaginação contida nas brincadeiras.

Ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de significar o mundo, sobretudo, por meio do faz de conta. Ela compreende as características dos objetos e da sociedade, seu funcionamento, os instrumentos da cultura, os acontecimentos e as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe permite a construção de novas possibilidades de ação e formas surpreendentes de relacionar-se com outros. Diante disso, o profissional necessita propor e mediar estes processos, intervindo, incentivando, acompanhando e criando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança em suas diferentes interações.

4. A relação da criança na construção de conceitos cotidianos e científicos pressupõe considerar a distinção que Vygotski (1998) atribui a estes conceitos. **Conceitos cotidianos ou espontâneos** são aqueles adquiridos pela experiência direta do sujeito e são caracterizados pela ausência de generalização, planejamento e deliberação. Quanto ao **conceito científico**, é advindo da elaboração intelectual que pressupõe atenção deliberada, memória lógica, capacidade de abstração e domínio de signos.

É importante compreendermos que a relação entre os conceitos cotidianos e científicos se dá num processo dialético de idas e vindas, de contextualização e problematização da realidade, pois o conceito científico contém o cotidiano. Ressaltamos que a necessidade de trazer as informações sobre os conceitos científicos se dará então, a partir dos interesses demonstrados pelas crianças e mediados pelo trabalho do profissional, não sendo o conceito ponto de partida ou de chegada, pois o objetivo não é se chegar à conceitualização, a terminologia em si, e sim considerar o processo de desenvolvimento do pensamento.

Portanto, a Educação Infantil tem papel fundamental na complexificação do pensamento e raciocínio das crianças, o que se dá em um movimento contínuo de percepção, compreensão, análise, crítica, julgamento, sistematização, verbalização e socialização do que foi vivido e apreendido em suas relações com o mundo físico e social.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA APLICADA E ANÁLISES DE DADOS

3.1- Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico que adotamos nessa pesquisa foi a utilização de leituras de algumas obras de autores que realizam estudos sobre as políticas públicas de educação,

principalmente a educação infantil, documentos instituições do Ministério da Educação, Secretaria Municipal de Educação da cidade Goiânia, notícias veiculadas em site da internet, revistas e jornais impressos, e entrevistas com profissionais da educação infantil que trabalham nos Centros Municipais da Educação Infantil (CMEI) da cidade de Goiânia.

Em relação à natureza metodológica desse, procuramos desenvolver uma pesquisa qualitativa, pois, a mesma permite trabalhar com o sentimento e falas dos envolvidos no estudo, pois, de acordo com Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com essa metodologia adotada, optamos por fazer uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública municipal da cidade de Goiânia, onde já tínhamos uma ideia superficial de como essa instituição funcionava devidos alguns contatos que desfrutávamos em nosso convívio social. Assim, isso nos proporcionou maior contato com o público-alvo de nosso objeto de pesquisa, onde conseguimos uma maior aproximação com as políticas públicas de educação infantil implementas no município. Portanto, no decorrer do levantamento bibliográfico e simultaneamente nossas leituras, podemos perceber que este tipo de pesquisa “baseia-se na observação dos fatos tal como ocorrem na realidade” (MARCONI, 2005, p. 125).

A partir da observação citada acima e orientanda pela metodologia qualitativa, optamos pela realização de nosso trabalho no CMEI Façalville I, localizado na Rua, F-20, SN, QD. 117, Lt. 01, Goiânia/GO. Esse CMEI, inaugurado em 2002, oferece a toda a comunidade à educação infantil, possuindo 05 salas, 01 banheiro para crianças maiores dividido entre masculino e feminino, 01 banheiro para crianças menores, 01 banheiro para funcionários, 05 professoras por turno, total de 09 professoras, 06 auxiliares em cada turno, total de 12 auxiliares, 02 coordenadoras por turno, total de 02 coordenadoras, 01 diretora, 01 auxiliar de secretaria, 03 porteiros serventes, 04 merendeiras e 03 readaptados de função.

Esse CMEI atende atualmente cerca de 91 crianças, segue o calendário escolar de 200 dias letivos, distribuídos em 800 horas de efetivo exercício, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e adaptado conforme a necessidade da instituição. Os eventos e datas comemorativas são planejados pelos professoras e funcionários do estabelecimento juntamente com o coordenador e diretor.

A administração do CMEI é executada pela diretora, demais funcionários e toda a comunidade que participa do planejamento e execução das atividades.

Portanto, para o desenvolvimento da atual pesquisa foram entrevistadas todas as professoras do CMEI Faiçalville I (09 professoras), a Diretora e uma coordenadora.

3.2 – Instrumentalização da coleta de dados

No procedimento da coleta de dados, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas para as professoras, coordenadora e diretora. Neste contexto, também realizamos conversas informais com a Diretora, com o objetivo de identificar se o CMEI Faiçalville I cumpre sua função social proposta pela Política-Pedagógica: Infâncias e Crianças em Cena: Por uma Política de Educação Infantil para a rede Municipal de Goiânia.

No processo de aplicação dos questionários, optamos por preservar o anonimato das pessoas, de forma que essas não fossem identificadas.

Assim, entendemos que essa maneira de abordagem com os profissionais entrevistados/as, eles/as poderiam responder os questionários de forma individual, sem interferência do pesquisador, evitando sua contaminação por eventuais receios e inibições. Acreditamos que ao adotar essa técnica de entrevista, aproximamos daquilo que Rosa e Arnoldi (2006) e preconizam que o trabalho de entrevista possibilita “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

Desse modo, o trabalho de campo com utilização de entrevistas é uma ferramenta que possibilita um maior contato com o entrevistado e um vínculo de confiança entre as pessoas envolvidas.

Para autores como Salvador (1980) apud Ribeiro (2008), a entrevista tem possibilitado aos pesquisadores na atualidade um mecanismo o do qual se servem constantemente, e com grande intensidade, os trabalhos realizados nas áreas das ciências sociais e psicológicas. Utilizam esses à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas.

A cada momento em que fomos desenvolvendo as entrevistas, percebemos que essas possibilitaram conhecer melhor um pouco do trabalho das professoras entrevistados. Ou seja,

primeiro foi feita a etapa de observação e em seguida, a entrevista com todo corpo docente do CMEI Façalville I.

Assim, após a coleta de dados documentais sobre as políticas públicas de educação infantil e a realização das entrevistas, iniciamos a etapa de análises qualitativas dos resultados obtidos. Ao concluirmos nossas observações, nos sentimos em condições de manifestar nossas considerações finais.

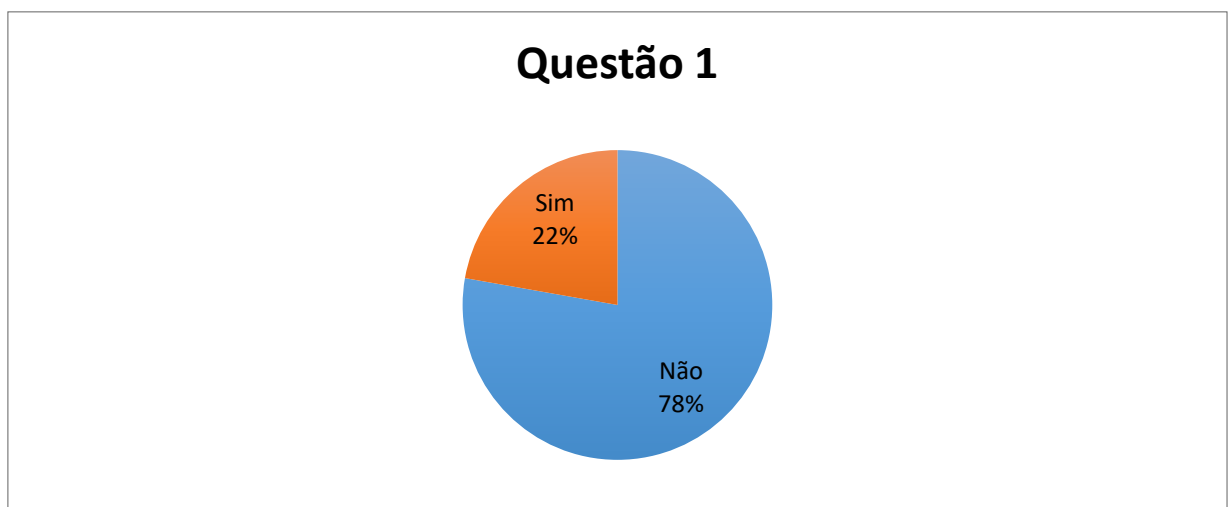
3.3 – Aplicação do questionário para as professoras, diretora e coordenadora

Assim, entendemos que essa maneira de abordagem com os profissionais entrevistados/as, eles/as poderiam responder os questionários de forma individual, sem interferência do pesquisador, evitando sua contaminação por eventuais receios e inibições.

3.3.1 - *Questionário professoras*

Questão 01- O CMEI dispõe de recursos pedagógicos satisfatórios que auxiliam o trabalho de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

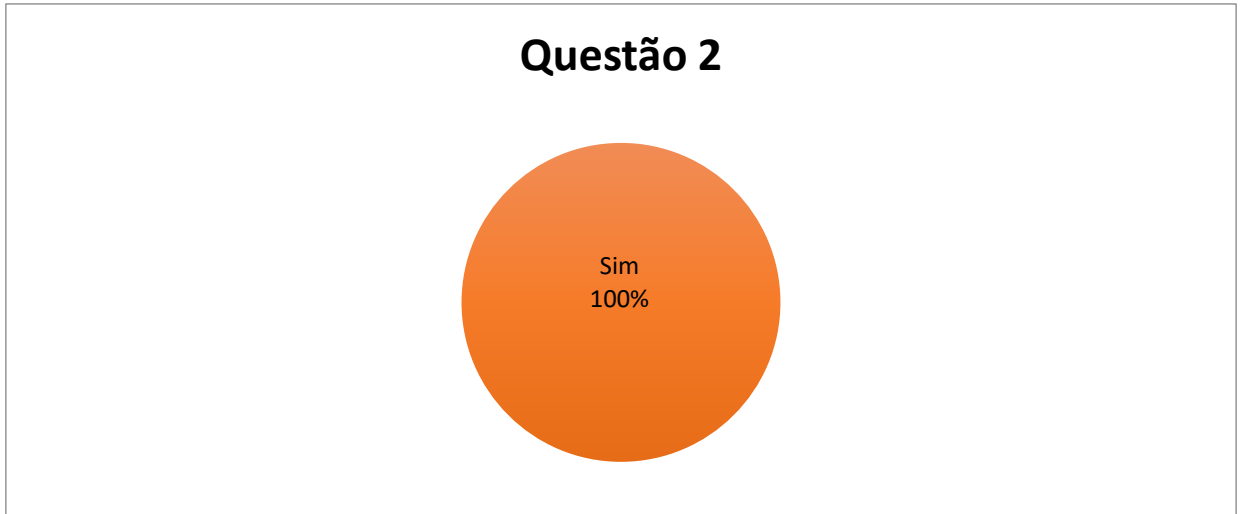
Gráfico 1: Respostas à questão 1



Fonte: dados da pesquisa

Questão 02 - De acordo com a sua experiência na prática docente, as crianças do CMEI recebem um aprendizado satisfatório que contribui para a seu desenvolvimento cognitivo e social?

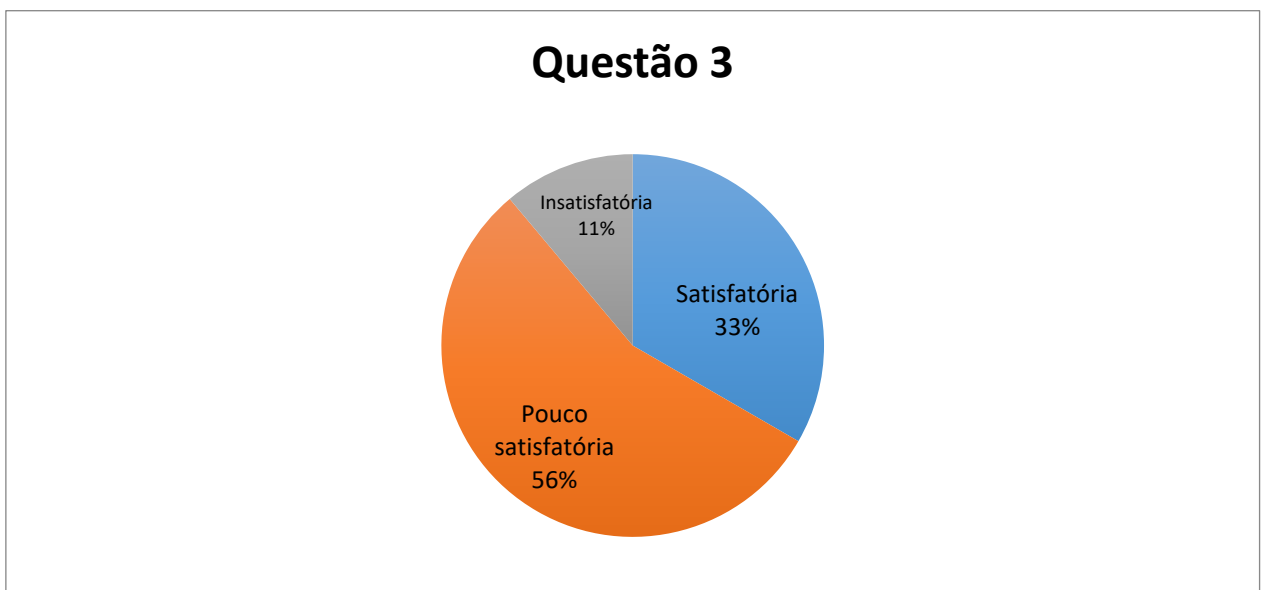
Gráfico 2: Respostas à questão 2



Fonte: dados da pesquisa

Questão 03 - De um modo geral, como você avalia a implementação da Política Pública de Educação Infantil oferecida no CMEI?

Gráfico 3: Respostas à questão 3



Fonte: dados da pesquisa

Questão 04 - Quais as expectativas dos pais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no CMEI?

PROFESSORA 1: “Infelizmente, a maioria das famílias veem o Cmei como um local para deixar os filhos enquanto trabalham, sem se preocupar com a aprendizagem das crianças.”

PROFESSORA 2: “Cada pai tem uma expectativa diferente dependendo da etapa que as crianças estão. Quando ingressam têm a expectativa do cuidar, e quando estão nos últimos anos a de que as crianças saiam alfabetizadas, apesar de não ser a proposta da SME para os CMEIS.”

PROFESSORA 3: “Muitos pais vêem o Cmei como espaço para “cuidar” dos filhos enquanto trabalham, já que não se interam nem valorizam o trabalho pedagógico realizado na instituição, sendo necessário cobrança para realizar alguns projetos e atividades pedagógicas com as crianças.”

PROFESSORA 4: “Bem, seria necessário fazer entrevista com os pais para saber quase são as expectativas deles.”

PROFESSORA 5: “Que os filhos cresçam e se desenvolvam de acordo com o que lhes são proposto nas instituições de educação.”

PROFESSORA 6: “As expectativas dos pais a princípio se resumem em alfabetização pois é a concepção que eles possuem por não serem esclarecidos realmente sobre a verdadeira função que vem a ser a Ed. Infantil. Sendo assim, durante as reuniões de pais, procuramos esclarecer a todos o que realmente vem a ser o papel do professor na Ed. Infantil, onde trabalhamos com o letramento não impedindo a criança conhecer letras, números e até mesmo ler e escrever.”

PROFESSORA 7: “Muitos ainda não consideram o CMEI como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, considerando-o apenas como um lugar onde deixam os filhos por um determinado período de tempo. Outros acreditam que no CMEI deveríamos desenvolver “atividade” que motivassem a coordenação motora das crianças, como “cobrir pontinhos”. Poucos valorizam o trabalho voltado para a infância que aqui se desenvolve.”

PROFESSORA 8: “A partir de conversas com os pais, observamos que os pais esperam que o CMEI seja um espaço onde seus filhos possam interagir com outras crianças, socializando através de brincadeiras (de forma lúdica).”

PROFESSOR 9: “Os pais espera que sua criança saia do CMEI alfabetizado. Os pais não tem conscientização que cada criança tem seu tempo para aprenderem.”

3.3.2 - Questionário diretora e coordenadora

Questão 01- De um modo geral, como você avalia a implementação das políticas públicas relacionadas à Educação Infantil oferecida no CMEI?

DIRETORA/COORDENADORA1: “No mundo do trabalho, a creche (CMEI) é um equipamento social imprescindível que visa proporcionar a guarda, alimentação, prevenção da saúde e ações educativas para as crianças bem como, ações junto à família e a comunidade.”

DIRETORA/COORDENADORA 2: “As políticas públicas relacionadas à Educação Infantil ainda se dão de forma precária, impostas arbitrariamente pelos órgãos superiores e não contemplam as reais necessidades e a realidade vivenciada na instituição.”

Questão 02 - Cada instituição de Educação Infantil tem autonomia para criar e complementar o currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia? Como funciona?

DIRETORA/COORDENADORA1: “Cada instituição deve garantir o direito a criança de cada faixa etária, o direito de se desenvolver e aprender, em ação complementar com a família, de modo que as crianças possam vivenciar processos educativos que contribuem efetivamente com o processo de aprendizagem.”

DIRETORA/COORDENADORA2: “De acordo com o cap. II da Resolução CME nº 120 de 07/12/2016 e baseado nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a instituição complementa o currículo através da construção e implementação da Proposta Político Pedagógica.”

Questão 03 - Como o diretor pode contribuir e influenciar no desempenho de uma Gestão Democrática eficiente?

DIRETORA/COORDENADORA 1: “É preciso ter o entendimento que a criança de 0 a 5 anos precisa viver a infância em ambientes enriquecedores que favoreçam o brincar, o descobrir, o aprender, nos quais possam interagir com brinquedos e objetos do conhecimento físico e social. Por fim oferecer um ambiente educativo estimulante, enriquecedor e criativo que amplie as possibilidades de as crianças entenderem e atuarem no mundo.”

DIRETORA/COORDENADORA 2: “Através da implementação de um trabalho pautado na escuta tanto dos profissionais, quanto das crianças e famílias atendidas. Essa escuta deve acontecer para, a partir daí, planejar e replanejar as ações a serem desenvolvidas. Na realidade, sabemos que a escuta, por si só, não aparente a efetivação do trabalho democrático, mas o ponto de partida para uma gestão democrática, sem dúvida alguma, passa pela escuta e respeito aos diferentes grupos que formam a instituição e a comunidade atendida.”

Questão 04 - Em relação a capacitação profissional de todos os servidores do CMEI, estão aptos a desenvolverem suas funções com qualidade?

DIRETORA/COORDENADORA 1: “Sim, pois atuam diretamente junto às crianças, organizando situações de aprendizagem estimulantes e criativas. Sua ação se concretiza apoiando as crianças, dialogando com os familiares, incentivando, questionando, cuidando.”

DIRETORA/COORDENADORA 2: “Isso é comprovado, principalmente, através da seleção através dos concursos. Entretanto, é de extrema importância que haja a efetivação de um plano de formação continuada para todos os profissionais.”

Questão 05 - Os recursos financeiros destinado à manutenção do CMEI é suficiente?

DIRETORA/COORDENADORA 1: “Não!”

DIRETORA/COORDENADORA 2: “Isso é relativo. Os recursos financeiros destinados à manutenção seriam suficientes dependendo do tipo de educação prestada. Se for para uma educação de qualidade de fato e verdade, definitivamente os recursos financeiros destinados à manutenção são insuficientes.”

Questão 06 - Qual o papel do professor no desenvolvimento cognitivo das crianças?

DIRETORA/COORDENADORA 1: “É observar, criar e vivenciar atividades, formais e informais. Para que haja um desenvolvimento da criança nos seus aspectos sócio-afetivos (relacionamento, cooperação, curiosidade, iniciativas, auto-imagem, etc.) e cognitivos (perceber similaridades e diferenças, resolver problemas/ questões, perceber a função das linguagens, etc.)”

DIRETORA/COORDENADORA 2: “O professor exerce um papel de grande importância, pois ele é o mediador dentro desse processo do desenvolvimento cognitivo. É através da ação intencional do professor, e das interações estabelecidas entre criança-adulto, criança-criança, que o processo do desenvolvimento se dá.”

Questão 07 – Como o conhecimento é apresentado às crianças? Quais as metodologias mais utilizadas?

DIRETORA/COORDENADORA 1: “As crianças são estimuladas a imaginar, ao modelar, desenhar ou pintar para que possa perceber a realidade em que vive, também são sugeridas atividades físicas amplas ou específicas, na qual as crianças possam correr, subir, jogar, realizar jogos de regras, utilizar brinquedos no parque, ainda é oferecido um repertório de cantigas populares, cantigas de roda, músicas clássicas, letras e canções e instrumentos musicais.”

DIRETORA/COORDENADORA 2:” De acordo com a proposta “Infâncias e crianças em cena- por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia, os conhecimentos científicos devem ser trabalhados articulados com a prática, isso se dá, principalmente através do trabalho com os projetos.”

Questão 08 – Qual o papel do “brincar” no desenvolvimento da criança?

DIRETORA/COORDENADORA 1:” Através do brincar as crianças podem exercer sua capacidade de criar, condição imprescindível para que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas, sejam mais voltadas para o lúdico ou às aprendizagens que ocorrem por meio da intervenção direta. Enquanto brinca, seu conhecimento se amplia, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não.”

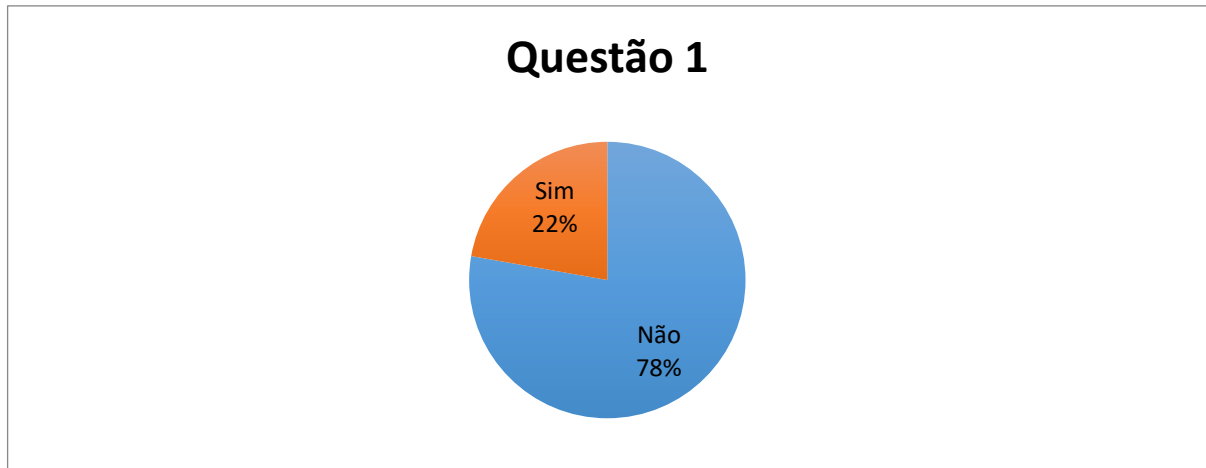
DIRETORA/COORDENADORA 2:” “O brincar” é muito importante no desenvolvimento da criança, pois é através das brincadeiras que ela interage com o mundo “adulto”, demonstra os conceitos de sociedade aprendidos, entre outros.”

3.4 – Discussão dos resultados

Ao nos dispormos dos resultados aplicados em forma de questionários em nosso trabalho de campo realizado no CMEI Faiçalville I, percebemos uma série de problemas de ordem quanto aos objetivos sociais de políticas públicas para que essa instituição foi criada. Ora, se partirmos do entendimento onde alguns autores preconizam que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo favorecer o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, linguístico, social e intelectual, junto com a ação da família e da comunidade, no quadro geral das respostas feitas pelos profissionais desse segmento social deixa a desejar.

Lembrando, que a primeira pergunta do questionário é: **Questão 01-** O CMEI dispõe de recursos pedagógicos satisfatórios que auxiliam o trabalho de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? A maioria dos profissionais responderam. Ou seja, 78% não considera os recursos pedagógicos adequados.

Gráfico 4: Análise de resultados da Questão 1



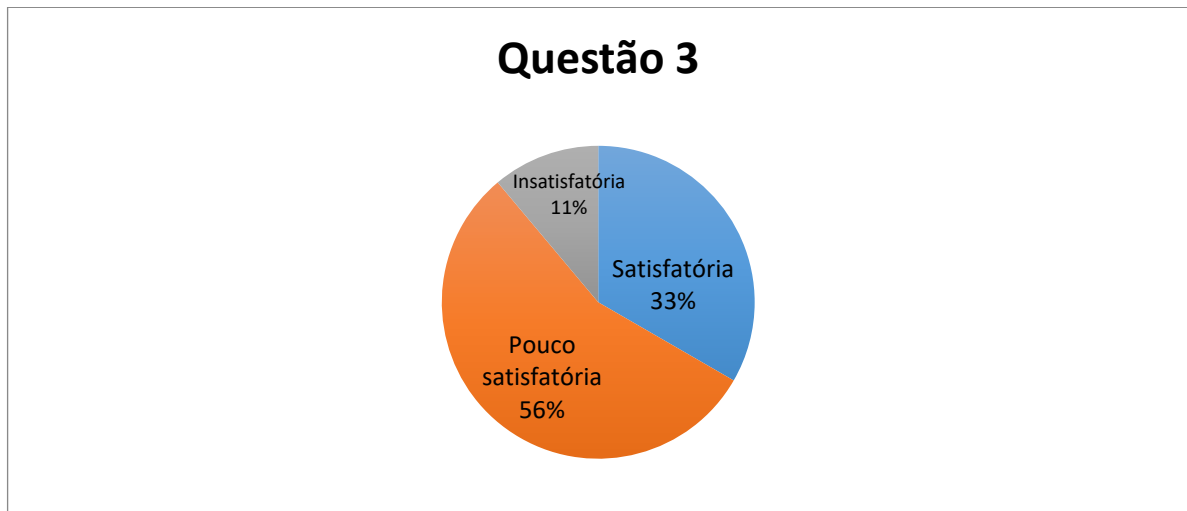
Fonte: dados da pesquisa

Logo, podemos notar que supostamente as políticas públicas enquanto construção de cidadania infantil fica comprometida, porque de acordo com Didonet (2001) a educação na primeira infância necessita vir de encontro com três objetivos: o social, educativo e o político. O primeiro objetivo inclui a necessidade da mulher trabalhar, o segundo objetivo está voltado para a Educação Infantil que tem a finalidade de promover a construção de conhecimentos e habilidades, e por último o objetivo político que engloba à constituição da cidadania infantil, fazendo da criança um sujeito de direitos, sendo este último objetivo legitimado e defendido nas legislações.

Desse modo, entendemos que o que está colocado no papel enquanto projeto social pedagógico para cumprimento de políticas públicas está em desacordo com o mundo real. Pois, segundo os dados documentais e relatos administrativos, a função social da Política Pública Educacional aplicada nos CMEIs de Goiânia tem como finalidade principal, enquanto prática social que se desenvolve nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, ser formadora de sujeitos históricos, propiciar espaços de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, ou seja um conhecimento vivo, em contínuo processo de construção. Isto é, seguindo essa linha, para Petitat (1994) a escola contribui para reprodução da ordem social. No entanto, ela também participa de sua transformação, às vezes intencionalmente.

Outro aspecto que chama nossa atenção, está relacionado com o entendimento dos profissionais de educação infantil sobre o significado social de políticas públicas. Pois, direcionamos a pergunta no seguinte aspecto: **Questão 03** - De um modo geral, como você avalia a implementação da Política Pública de Educação Infantil oferecida no CMEI?

Gráfico 5: Análise de resultados da Questão 3



Fonte: dados da pesquisa

Conforme demonstrado no gráfico acima, se somarmos o quesito insatisfatório com pouco satisfatório obtemos um índice de 67% de carência de satisfação.

Dessa forma, podemos constatar que ainda teremos muito que avançar em termos de políticas públicas educacionais infantis. Também, entendemos que o nível de esclarecimento sobre políticas públicas precisa ainda ser muito difundido e esclarecido para esse segmento profissional. Em linhas gerais, algumas até sabem que o CMEI propõe ser uma instituição social que, através da sua prática no campo do conhecimento, apresentação de valores, atitudes e, até mesmo sua desqualificação e falhas, promove determinados interesses. Entretanto, nessa contradição que está inserido, existe a esperança da mudança, levando em consideração as lutas que ainda estão por vir. Percebem que pensar a função social da Política Pública Educacional do CMEI, implica repensar seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem.

Nesse contexto, o dirigente escolar, o professor, os pais das crianças e a comunidade em geral precisam compreender que o CMEI é um espaço contraditório e é fundamental a participação de todos na construção do seu Projeto Político-Pedagógico que seja democrático e eficiente para implementação de políticas públicas.

Outro ponto importante sobre a Educação das crianças nos CMEIs, é a questão que às famílias, apesar de não especialista em Educação Infantil, demonstraram que não se contentam apenas com a guarda e a alimentação de suas crianças, embora esses sejam aspectos importantíssimos. Elas esperam que as crianças saiam alfabetizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa avaliação geral sobre o desempenho as políticas públicas educacionais aplicadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia/GO, e sua função social percebemos que existe uma intenção formal em promover uma educação pública de qualidade para crianças de zero (0) a seis (06) anos de idade.

Neste contexto, essas escolas conforme definições correntes de políticas públicas educacionais vêm procurando estabelecer conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para os segmentos sociais que precisam dessa demanda. Ou seja, buscam corresponder a direitos assegurados na Constituição de 1988.

Contudo, neste segmento que tem sido nosso objeto de pesquisa, também podemos concluir que o conceito de políticas públicas pode possuir dois sentidos diferentes. Primeiro o sentido político, que se encaram a política pública como um processo de decisão, em que há naturalmente conflitos de interesses. Desse modo, por meio das políticas públicas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) o governo decide o que fazer ou não fazer. O segundo sentido se dá do ponto de vista administrativo: as políticas públicas são um conjunto de projetos, programas e atividades que devem ser realizadas pelas professoras e gestoras desse espaço público. Isso, com incumbência de buscar envolver a família no sentido de interagir comunitariamente num plano intergovernamental (sociedade civil e poder público).

Por consequência, acreditamos que supostamente profissionais da educação infantil, gestoras e família precisam compreender o significado de políticas públicas. Porque, uma política pública pode tanto ser parte de uma política de Estado ou uma política de governo. Vale a pena entender essa diferença: uma política de Estado é toda política que independente do governo e do governante deve ser realizada porque é amparada pela constituição. Já uma política de governo pode depender da alternância de poder. Cada governo tem seus projetos, que por sua vez se transformam em políticas públicas. Neste contexto, é necessária uma participação interativa entre todos segmentos sociais de interesses.

Posto isso, pode se dizer que a função social dos CMEIs implica problematizar a escola que temos na busca de construirmos a escola que queremos. Nesse contexto, a articulação entre os diferentes segmentos que compõe a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação de todos os sujeitos, na busca do exercício do jogo democrático, com o objetivo de construir um processo contínuo de Gestão Democrática.

Na linha dessa concepção de Gestão, o papel do dirigente escolar não se restringe ao gerenciamento das atividades burocráticas e a organização do trabalho na escola. Pauta-se em ações colegiadas, articuladas com os atores sociais que a compõem.

Considera-se que houve avanços significativos nas últimas décadas acerca das Políticas Públicas de Educação Infantil na cidade de Goiânia, como por exemplo o currículo, formação mínima exigida para o professor, mas, algumas dessas medidas estão apenas nas leis, no burocrático, e ainda não existem de fato nos CMEIs, visto no resultado da pesquisa quando os entrevistados dizem ser insuficiente a verba destinada e que não existe recursos pedagógicos suficientes que favoreçam o desenvolvimento da educação infantil de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Organização da educação nacional na constituição e na LDB. 3ª ed. Editora: Unijuí, 2002.

ANDRADE, L. B. P. Educação infantil: na trilha do direito. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BAZÍLIO, L.C., KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente Nº 8.060, de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, 2001.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/>. Acesso em: 31.08.2017.

CHRUN, S. G. L. A Educação Infantil a Partir da LEI 5.540/68 E 5.692/71. In: Formação de Professores da Educação Infantil no Paraná: Políticas e Legislação Educacionais (1961-1996). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP. Marília/SP, 2009.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Em Aberto (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), v 18, n. 73. Brasília, 2001.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: Educação e Sociedade, ano xx, n.69, dezembro 1999, p. 60-89.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. S. Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERNANDES, N. Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes. Portugal: Afrontamento, 2009.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LUCK, H.; FREITAS, K.; GINLING, R.; KEITH, S. A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4ª ed. Rio de Janeiro: DPLA, 2000.

MARCONI, M. A. Fundamentos da Metodologia científica. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P.; DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, N. D.; MARTINS, D. A. A. A Relevância das Concepções de Infância: as mudanças ocorridas na Educação Infantil e Organização Política do Município de Palmas (TO), [20--]. Disponível em: https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.3._25_.pdf. Acesso em: 03.10.2017.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. - (coleção Docência em Formação).

PETITAT, A. Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, J. K. A Luta por Creches como Instrumento de Autonomia Econômica para as Mulheres. In: IV Seminário Trabalho e Gênero - 26 a 28 de setembro, Universidade Federal de Goiás - 2012.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. Cadernos de Pesquisa, v.43 n.148, p.44-75, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE. Rede Municipal de Educação: Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil, 2016.

SORJ, B. A nova sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, L. S. Um estudo experimental da formação de conceitos. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 7ª Ed., 2007.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção Psicologia e Pedagogia).