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

ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA

EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA

Goiânia
2012

ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA

EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação, profissionalização docente, práticas educativas.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa

Goiânia

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

S729e

Souza, Rosiris Pereira de.
Educação Infantil [manuscrito]: Políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia / Rosiris Pereira de Souza. – 2012.
xv, 207 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Profª. Drª. Ivone Garcia Barbosa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.

1. Educação infantil – Escolas municipais – Goiânia (GO). 2. Políticas públicas. 3. Práticas educativas. I. Título.

CDU: 373.2(817.3)

ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA

Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e oito dias do mês de agosto de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG
Presidente da Banca

Profª Drª Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS

Profª Drª Nancy Nonato de Lima Alves – FE/UFG

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – FE/UFG

Para Guti,
Ramon, Vitória,
Pedro e Maria.

AGRADECIMENTOS

Este estudo só se tornou possível porque contou com a colaboração de muitas pessoas às quais gostaria de agradecer imensamente por terem transformado esta tarefa difícil em uma aventura intelectual muito prazerosa.

A Deus sobre todas as coisas pela oportunidade de evolução espiritual.

À Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa pela orientação altamente qualificada, pela oportunidade e privilégio de compartilhar com ela momentos de aprendizagem, sensibilidade e envolvimento com a Educação de crianças de zero a seis anos. Agradeço-lhe também as muitas oportunidades de crescimento pessoal, profissional e acadêmico que ela me possibilitou durante a realização deste mestrado. Minha mais sincera gratidão.

Ao meu companheiro Guti por todos os momentos felizes que compartilhamos, por ter me ajudado nos momentos em que mais precisei, por sua paciência, compreensão e sabedoria, por seu amor, carinho, respeito, amizade. Para você meu agradecimento e meu mais sincero amor.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), em especial ao Prof. Dr. Marcos Antônio Soares, Prof.ª Telma Telles Martins, Prof.ª Camila Cerqueira e Lucilene Santana. Agradeço também às bolsistas Ester, Juliana, Joana D'Arc, Keitiúscia, Renata, Fernanda, Letícia, Débora, Liliane e ao bolsista Fábio, que nas discussões coletivas do Núcleo, apontaram questões importantes para o desenvolvimento desta Dissertação e para o meu crescimento pessoal.

Aos meus pais Raimundo Nonato e Ivanilde pelo constante estímulo para a realização de meus estudos. Sou eternamente grata pelos cuidados e pela educação moral, com os quais aprendi a não ter medo da vida e a enfrentar os desafios.

Aos meus filhos Ramon e Vitória, que são a motivação de minha força e empenho em tentar ser uma pessoa melhor a cada dia. Para vocês, meu eterno amor.

Aos meus sobrinhos Pedro e Maria Luiza pelo carinho, respeito e pelos momentos "família" compartilhados nos últimos anos.

Aos meus irmãos Ronaldo, Renato, Roney, Raul, Rosiane e Raquel pelo incentivo e ajuda nos momentos difíceis. Amo vocês!

Aos colegas da Faculdade de Educação Física pelo apoio e incentivo, em especial aos amigos Nivaldo e Anegleyce pelo exemplo de dedicação e compromisso com a educação.

À Professora Dr.ª Nancy Nonato Alves, que contribuiu significativamente para a minha pesquisa com suas considerações extremamente pertinentes e respeitosas tanto no processo de qualificação quanto na banca de defesa.

Ao professor João Ferreira de Oliveira pela leitura atenta e crítica e pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação e defesa.

Às companheiras da Creche da Universidade Federal, Daisy Maria Queiroz, Adriana Ramos, Maria Tereza dos Santos, Tânia Nunes, Elza Campolino, Poliana Martins, Rosimeire Diniz, Ione Silva e Lucy de Fátima, por terem acreditado no meu trabalho e por toda a compreensão e apoio durante meu afastamento de minhas atividades laborais.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação nas pessoas de seus atuais coordenadores Prof.ª Dr.ª Marília Golveia de Miranda e Prof. Dr. José Adelson da Cruz.

Às Secretárias da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Ana Paula Ribeiro de Carvalho, Rosângela Magalhães de Oliveira e Adenilde de Oliveira Souza pela disposição na resolução das demandas dos alunos e pelo atendimento sempre cordial e respeitoso.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em Educação da FE-UFG, Prof.ª Dr.ª Maria Margarida Machado, Prof.ª Dr.ª Miriam Fábia Alves, Prof.ª Dr.ª Mona Bittar, Prof.ª Dr.ª Susie Amâncio Gonçalves de Roure, Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado e Prof. Dr. Ged Guimarães, por terem contribuído diretamente com minha formação acadêmica.

À Professora Dr.ª Regina Aparecida Marques de Souza, pela leitura atenta e criteriosa e por seus apontamentos na banca de defesa, que foram pertinentes e extremamente valiosos para a qualidade deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e à equipe da Divisão de Educação Infantil pela acolhida do projeto de pesquisa e pela disponibilização das informações necessárias.

Aos alunos, professoras, coordenadoras, diretoras e apoio pedagógico da Unidade Regional de Ensino que se disponibilizaram a participar da pesquisa nos dando informações preciosas para a realização deste trabalho.

Aos amigos Camila, Renata, Denílson, Almir, Rosilene, Laís, Núbia e Denise, da 23.ª turma de Mestrado, bem como aos amigos da 9.ª turma de Doutorado, em especial Adriano, Simone, Márcia, Renata, Maurício, Cida e Ivone, pessoas tão especiais com quem tive o privilégio de compartilhar momentos de amizade, respeito e estudos.

À minha querida amiga Dilma pela enorme colaboração nos estudos sobre as políticas públicas municipais. Você é para mim uma referência de dedicação ao trabalho e aos amigos.

À FAPEG pelo apoio financeiro, contribuindo para o processo de dedicação à pesquisa.

Ao professor e amigo Cristóvão Giovani Burgarelli pela leitura crítica e revisão do trabalho.

Mesmo sem mencioná-los nominalmente, agradeço enfim a todos que contribuíram de alguma forma para a materialização deste projeto.

RESUMO

SOUZA, Rosiris Pereira de. Educação Infantil: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

A presente pesquisa compõe um dos vários subprojetos em desenvolvimento dentro do projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, Concepções, Projetos e Práticas*, desenvolvido pelo *Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos* (NEPIEC), ligado à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas* do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Investigamos um tema que expressa uma problemática significativa para a educação escolar: a relação/articulação entre pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental, destacando-se as políticas implementadas nas últimas décadas e as práticas educativas. A investigação teve como objetivo compreender a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de ensino fundamental na rede municipal de Goiânia. Tivemos como referência o método materialista dialético para desenvolver a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os instrumentos para a obtenção dos dados abrangeram observações, registros em diário de campo, questionários, gravações em áudio e entrevistas. O referencial teórico utilizado para a análise e reflexão crítica do objeto de estudo foi constituído a partir de autores com produção significativa tanto no campo das políticas educacionais, tais como Azevedo (1964), Nagle (2001), Romanelli (1993), Shiroma (2011), Germano (1993) e Dourado (2010), quanto na área das políticas e práticas educativas para Educação Infantil, como Barbosa I. (2011), Barbosa M. (2006), Alves (2007), Arce (2008), Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (2000), Schultz (1995), Rosemberg (1992), Haddad (2006), Cerisara (1999), Faria (1999) e Souza (2008). Na análise documental, trabalhamos com documentos oficiais, voltados para a Educação Infantil, elaborados pelo MEC, pela SME e pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas, sendo a primeira constituída por observações e registros em cinco escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola e a segunda por realização de entrevistas e observações em uma das cinco escolas selecionadas na primeira etapa. A partir das análises dos dados, foi possível afirmar que, do ponto de vista histórico, na constituição das políticas para a infância e para a Educação Infantil, as instituições (creche, maternal, jardim de infância e pré-escola) se distinguiram quanto à destinação desse atendimento, assim como seguiram caminhos distintos do processo de escolarização obrigatória, mas, em determinados momentos, sua criação e manutenção se justificaram, sobretudo quando se trata das pré-escolas, justamente na articulação com as etapas posteriores de ensino. Foi possível constatar, com base na pesquisa de campo, que as pré-escolas inseridas nas escolas assumem o modelo de antecipação de conteúdos e práticas do Ensino Fundamental. Observamos que as políticas educacionais para a infância, de certo modo, estão provocando um deslocamento das crianças de quatro a seis anos para as escolas de Ensino Fundamental, para cumprir metas de ampliação e universalização do atendimento, para atender à obrigatoriedade de matrículas das crianças a partir dos quatro anos de idade e à exigência da alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Por fim, o que se destaca na relação que se estabelece entre pré-escola e escola é a preparação para as etapas posteriores, a prevenção de insucessos e a antecipação de práticas e conteúdos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave**:** pré-escola; políticas públicas; educação infantil.

ABSTRACT

This research is one of several sub-projects within the broader project *Public Policy and Early Childhood Education in Goiás: History, Conceptions, Projects and Practices*, being carried out by the *Center for Studies and Research into Early Childhood and Education in Different Contexts* (NEPIEC) within the line of research *Formation, Teacher Professionalization, Educational Practices* of the Post-Graduate Program in Education at the Faculty of Education, Federal University of Goiás. It analyzes a theme of significance for school education: the relationship/connection between the pre-school and primary school and highlights policies implemented in recent decades and educational practices. The research focused on policies and educational practices and the relationship between the pre-school and the elementary school in the Municipal Education Network in Goiania. The dialectical materialist method for undertaking a bibliographic, documentary and empirical research was used as a reference. Tools for data collection included observations, field diaries, audio recordings and interviews. The theoretical reference for critical reflection and analysis of the object under study was based on authors with considerable scientific output, such as Azevedo (1964), Nagle (2001), Romanelli (1993), Shiroma (2011), Germano (1993) and Dourado (2010) in the field of educational policies; and Barbosa I. (2011), Barbosa M. (2006), Alves (2007), Arce (2008), Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (2000), Schultz (1995), Rosemberg (1992), Haddad (2006), Cerisara (1999), Faria (1999) and Souza (2008) in the area of policies and educational practices for early childhood education. For the documental analysis, official documents on early childhood education prepared by the Education Ministry, the Education Secretariat and the Municipal Education Council of Goiânia were used. The empirical research was conducted in two phases. The first consisted of observations and records in five primary schools with pre-school classes while the second involved interviews and observations in one of the five schools selected in the first phase. From the data analysis, it could be said that, from a historical standpoint, in the drawing up of policies for children and early childhood education, the institutions (crèche, nursery, kindergarten and pre-school) distinguished themselves both in terms of this assistance, and in the way they followed paths different from those of compulsory schooling. At times, the foundation and maintenance of these institutions is justified, especially the pre-schools, precisely because of their connection with the later stages of education. Based on the field research, it was established that pre-schools set up within the schools take on the model of anticipating the content and practice of the elementary school. It was seen that to a certain extent educational policies for children are causing four-to-six-year-olds to move to primary schools in order to meet goals of expansion and universal attendance and to respond to the compulsory enrollment of children from the age of four and the requirement of literacy for children up to the age of eight. Finally, what stands out in the relationship established between pre-school and school is a preparation for future stages, the prevention of failure and anticipation of practices and the content of elementary school.

Keywords: pre-school; public policy; early childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APMI	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
BM	Banco Mundial
CAPE	Centro de Atendimento Pré-escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CEFPE	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DAE	Departamento de Administração escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DEFIA	Divisão de Ensino Fundamental, Infância e Adolescência
DEI	Divisão de Educação Infantil
DEPE	Departamento Pedagógico
DNCR	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Escola Municipal de Educação Fundamental
FE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUMDEC	Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério de Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDIG	Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEECD	Secretaria de Educação, Cultura e Desporto
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Ensino
USAID	United States Agency for International Developmente (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 Questionário do perfil profissional - professoras 136

QUADRO 02 Questionário do perfil profissional - coordenadoras 138

QUADRO 03 Questionário do perfil profissional - diretoras 139

FIGURA 01 Parque da Escola E 143

FIGURA 02 Parque da Escola C 143

FIGURA 03 Sala de aula, escola E 145

FIGURA 04 Proposta de atividade: pintar e colar palitos de fósforos 153

FIGURA 05 Proposta de atividade: escrever as vogais nos espaços em branco 154

FIGURA 06 Proposta de atividade: cobrir pontilhados e colar figuras correspondentes 155

FIGURA 07 Proposta de atividade: identificar e circular vogal A 156

FIGURA 08 Proposta de atividade: colorir as letras E que aparecem no desenho..... 157

FIGURA 09 Proposta de atividade: recortar letras e colar na folha de atividade..... 158

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 Brasil / Educação Pré-escolar – Evolução das matrículas: 1969 – 1973 (em milhares)..... 61

TABELA 02 Identificadores sociodemográficos selecionados – Brasil 1970, 1980, 1990 e 1991 79

TABELA 03 Evolução da matrícula inicial e final em Educação Pré-escolar: (SEEC/MEC) 1970 -1978 - Brasil 80

TABELA 04 Evolução das matrículas iniciais na pré-escola por região: 1979 – 1986 81

TABELA 05 Taxas de escolarização das pessoas de 4, 5 e 6 anos de idade, por grupos de idade e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões Brasil e Grandes Regiões – 1997..... 92

TABELA 06 Percentual de crianças em creche, pré-escola ou classes de alfabetização (CA) no Brasil por corte de idade 93

TABELA 07 Matrículas de Educação Básica, segundo a dependência administrativa – Brasil, 2010 100

TABELA 08 Atendimento escolar às crianças de 0 a 6 anos em Goiânia..... 121

TABELA 09 Dados demográficos - Goiânia 124

TABELA 10 Número de matrículas na pré-escola por dependência administrativa – Goiás e Goiânia, 2010 e 2011 125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 17

CAPÍTULO I

CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL ATÉ 1970..... 25

1.1 Difusão das instituições de Educação Infantil: recortes necessários..... 25

1.2 Trajetória da institucionalização da Educação Infantil no Brasil: 1870 a 1950..... 30

1.3 Elaboração e implementação de políticas educacionais para a infância no período de 1960 a 1980..... 45

1.3.1 Cenário político, econômico e social no Brasil nos anos de 1960 a 1980..... 45

1.3.2 Políticas educacionais para a infância nas décadas de 1960 a 1980..... 50

CAPÍTULO II

CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DE 1980 NO BRASIL..... 73

2.1 Neoliberalismo e Educação Infantil no Brasil..... 76

2.2 Ensino Fundamental de nove anos, Emenda Constitucional n.º 059/2009 e a Educação Infantil..... 97

CAPÍTULO III

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA..... 104

3.1 O atendimento da criança de zero a seis anos em Goiânia..... 106

3.2 O processo de pesquisa sobre a pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental em Goiânia..... 125

3.3 Perfil profissional das professoras, coordenadoras e diretoras que atuam nas turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental..... 132

3.4 Espaço físico das escolas e espaço físico das salas de aula das turmas de pré-escola..... 140
3.5 Rotinas das turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental..... 146
3.6 Atividades realizadas pelas crianças em sala de aula..... 152
3.7 Entrevistas com a professora, coordenadora e apoio pedagógico: a função social da pré-escola e a relação com o ensino fundamental..... 159
3.7.1 A pré-escola na escola e a construção do Projeto Político Pedagógico..... 160
3.7.2 A relação da pré-escola com o Ensino Fundamental..... 164
3.7.3 A estrutura física e o material pedagógico para a pré-escola na escola..... 169
3.7.4 Cotidiano e dinâmicas no campo de trabalho da professora de pré-escola: aprendizagens, expectativas e atividades..... 172
3.7.5 Políticas educacionais e documentos de orientação para o trabalho pedagógico na pré-escola..... 174

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 176

REFERÊNCIAS..... 181

APÊNDICES..... 192
APÊNDICE A – Ofício para Secretaria Municipal de Educação..... 192
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido..... 193
APÊNDICE C – Questionário de identificação profissional – Professora..... 194
APÊNDICE D – Questionário de identificação profissional de Coordenadoras e Diretoras..... 198
APÊNDICE E – Cronograma de observações: Primeiro semestre 2011..... 201
APÊNDICE F – Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação que dizem respeito à Educação Infantil..... 203
APÊNDICE G – Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Goiânia..... 207

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas a Educação Infantil[1] vem se consolidando como uma área de estudos, pesquisas e práticas, principalmente após a sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica. Documentos oficiais, tais como a Constituição Federal, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, situam a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Nesse contexto, percebemos as políticas públicas como um forte determinante[2] no campo da educação com desdobramentos significativos para a prática educativa na Educação Infantil. O significado desse processo ganha diferentes conotações conforme o grupo social que a define e ao projeto a que ela serve.

Na acepção de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.07), o uso do termo política prenuncia uma "multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do ocidente, designando um campo dedicado ao estudo da esfera das atividades humanas articuladas às coisas do Estado". Ainda segundo elas na modernidade "o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra são imputados ao Estado moderno capitalista ou dele emanam" (p. 7). Dessa ótica, por fim, o conceito de política encadeou-se "[...] ao poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras" (p. 1).

Entende-se, então, com base nessas autoras, que, na impossibilidade de o Estado superar as contradições próprias da sociedade, ele tenta administrá-la mantendo-a sob controle. Nesse sentido, as políticas públicas (saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor) são importantes para o Estado capitalista por contribuírem para "assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social", que por outro lado também representam "forças sociais em confronto" (p. 8-9).

---

[1] Utilizamos a expressão "Educação Infantil", com as iniciais maiúsculas, designando a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches ou outros estabelecimentos, para crianças até três anos de idade e, em pré-escolas, para crianças de quatro até seis anos de idade. A Educação Infantil é realizada em estabelecimentos educativos com várias denominações, como berçários, creches, jardins de infância e pré-escolas, sendo que estas últimas podem estar situadas em escolas de Ensino Fundamental.

[2] Além das políticas públicas, existem outros determinantes da educação e da Educação Infantil (históricos, culturais, financeiros e econômicos), os quais serão também enfatizados no decorrer de nossa pesquisa.

> As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar governança. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 8-9).

Analisando essa questão, as autoras apontam que políticas educacionais, mesmo que revestidas de semblante humanitário e benfeitor, carregam sempre as contradições do processo social. Segundo elas, "ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana", e esse perfil por sua vez se adapta "aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida" (p. 9).

Também Rosemberg (2002), com base em suas pesquisas, concebe no plano teórico-conceitual a Educação Infantil como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao trabalhador integrando-se às políticas sociais, caracterizadas "como uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade" (p. 30). Além dessas pesquisas, várias outras, no âmbito das políticas educacionais (BARBOSA, 1997, 2008; ROCHA, 1999; FARIA e PALHARES, 1999; ARCE, 2001; CERISARA, 2002; KUHLMANN JR, 2003; MAQUEZ, 2006; VIEIRA, 2007, 2010; MARTINS, 2007; COSTA, 2009, dentre outros), vêm alertando para as interfaces das políticas neoliberais com questões educacionais que atingem diretamente a Educação Infantil.

No cerne das políticas para a Educação Infantil as questões que mais se destacam no momento atual abrangem as políticas de formação de professores e de financiamento, as diretrizes curriculares e as práticas educativas. Quanto à expressão "prática pedagógica na Educação Infantil", nós a utilizamos nesta pesquisa com base no conceito elaborado por Barbosa, Alves e Martins (2010, p. 1), que a entende como:

> Atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a seis anos. A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durantes as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que

> se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural.

Nesse cenário, vale destacar as contribuições do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e tendo como eixo a investigação e a reflexão de questões importantes sobre a infância e a Educação Infantil em âmbito nacional e regional. Esse Núcleo vem produzindo conhecimentos significativos sobre a história da educação da infância, políticas públicas, gestão, pesquisa educacional, formação de professores e práticas docentes em diferentes contextos e momentos históricos no Brasil e em Goiás.

Na perspectiva de construção e consolidação de uma pedagogia da infância,[3] vários estudos (ROCHA, 1999; FARIA, 2005; BARBOSA, 2008; COSTA, 2009; entre outros) apontaram para a necessidade de superação dos modelos existentes no Brasil antecedentes à LDB/1996, que marcaram o atendimento institucional (estabelecimentos de vários tipos como asilos, berçários, creches, pré-escolas, jardins de infância) de crianças de zero até seis anos de idade[4] nos moldes educacionais assistencialistas ou mesmo escolarizantes das etapas posteriores à Educação Infantil.

No campo da Educação Infantil ainda persistem muitas dúvidas e incoerências na condução da prática educativa por professores e outros atores que atuam na educação de crianças em turmas de pré-escolas,[5] e isso pode ser observado nas que estão localizadas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia. Existem ainda incompreensões sobre a relação/função dessa etapa com o Ensino Fundamental. Evidencia-se um debate aberto sobre a especificidade da Educação Infantil, no entanto a existência dessa especificidade não pode inviabilizar a articulação necessária com o Ensino Fundamental. Pensamos, juntamente com Barbosa (2011b), que esta é e será por um tempo significativo uma discussão muito presente na área, sobretudo com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos assinalada na legislação.

---

[3] Pedagogia da infância é um termo cunhado por Rocha (1999), que defende uma ação específica e diferenciada para as crianças de até seis anos de idade, distinta das ações e práticas do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo as crianças e seus processos de constituição em diferentes contextos.

[4] Utilizaremos neste texto a expressão "de zero até seis anos" ao nos referirmos à faixa etária atendida pela Educação Infantil, de acordo com os Pareceres 20/09 e 22/09 e as Resoluções 05/09 e 01/2010 do Conselho Nacional/Câmara de Educação Básica, as crianças com seis anos completos até o dia 31 de março devem ser matriculadas no Ensino Fundamental, porém, as crianças que completarem seis anos após essa data deverão ser matriculadas na pré-escola.

[5] Neste trabalho estamos focalizando os estudos sobre a pré-escola como espaço educativo de crianças de quatro até seis anos de idade inseridas na Escola de Ensino Fundamental.

Nesse contexto é que situamos nosso estudo sobre as políticas públicas para a Educação Infantil com o objetivo de compreender a relação que se estabelece entre essas políticas e as práticas educativas nas pré-escolas situadas em escolas de Ensino Fundamental no município de Goiânia.

Na pesquisa buscamos ainda aprofundar as reflexões sobre o processo de materialização das políticas educacionais no cotidiano de turmas de pré-escola. Nesse sentido as questões norteadoras da pesquisa foram: Qual a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas na pré-escola de escolas de Ensino Fundamental? Qual a finalidade educativa da pré-escola na escola e qual sua função na relação com o Ensino Fundamental? Como as políticas educacionais se materializam no cotidiano da pré-escola de escolas de Ensino Fundamental? Será que no discurso e na ação prática das professoras das turmas de pré-escola das escolas municipais de Ensino Fundamental de Goiânia está presente algum indício quanto à preocupação com a aceleração/antecipação de conteúdos e práticas próprias do modelo escolar?

A motivação para a realização desta pesquisa mantém relação com o nosso envolvimento e atuação profissional na educação, especificamente na Educação Infantil, como professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), lotada em uma unidade de Educação Básica – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), antigo Colégio de Aplicação da UFG – e desempenhando funções de Educação e Cuidado de Crianças de 0 a 4 anos de idade em uma Unidade Universitária de Educação Infantil (Creche-UFG), tendo ainda como atividades profissionais o ensino e a pesquisa na área de Educação Infantil nos últimos oito anos. Além disso, é importante destacar nosso envolvimento com o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e Sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação da UFG[6].

Nossa hipótese, ao iniciarmos a investigação, indicava que na pré-escola seriam intensificados os processos, as ações e as práticas educativo-pedagógicas que se aproximam do modelo escolar do Ensino Fundamental. Essa hipótese foi estabelecida provisoriamente, considerando as ações dos professores, as práticas educativas, os programas curriculares/propostas pedagógicas, articulados às orientações das políticas públicas que anunciam de modo aberto ou veladamente essas premissas, como também

[6] Núcleo coordenado pela professora Dr.ª Ivone Garcia Barbosa, da UFG. A proposta do Núcleo fundamenta-se na perspectiva de estudos e pesquisas objetivando intervir política e pedagogicamente nos encaminhamentos para a Educação Infantil de foro local, regional e nacional. Nossa pesquisa é um subprojeto dentro do projeto "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", desenvolvido pelos pesquisadores do NEPIEC desde 2003.

a partir dos estudos realizados por outros pesquisadores tais como: Faria e Palhares (1999), Cerisara (2002), Faria (2005), Souza (2008) e Costa (2009).

Vários documentos veiculados pelo Ministério de Educação (MEC) vêm delimitando e influenciando um recorte específico sobre os conhecimentos e as práticas pedagógicas a serem trabalhados com as crianças de zero até seis anos de idade nas instituições de Educação Infantil. Destacamos nessa pesquisa a pré-escola, que compreende o período que antecede o Ensino Fundamental, no qual, muitas vezes, é iniciado o ensino voltado, prioritariamente, conforme uma orientação tradicional, para o desenvolvimento das estruturas mentais, dos aspectos motores, grafomotores e grafofônicos com vistas a preparar a criança para as fases sucessivas da escolarização.

Essa perspectiva, voltada para evitar as dificuldades na construção do processo de ensino-aprendizagem futura, entra em contradição com a ideia de uma pedagogia da infância, que tem como fundamento o respeito às especificidades, necessidades e interesses das crianças de zero até seis anos, fundamentada nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, contemplando a unidade pedagógica entre creche e pré-escola.

Para analisar as relações entre as políticas educacionais e as práticas educativas desenvolvidas com crianças que estão na pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, optamos por nos reportar à Rede Municipal de Goiânia, com o objetivo de desvelar a concepção/função da Educação Infantil assim como os aspectos da relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da referida Rede.

Pressupomos que no espaço institucional do Ensino Fundamental poderia estar ocorrendo uma descaracterização muito específica da Educação Infantil. E isso exigiu, ao longo da pesquisa, estudos sobre as políticas públicas de Estado (LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais e Resoluções Municipais) para a Educação Infantil, além de análise das práticas educativo-pedagógicas realizadas pelos professores na pré-escola em Escolas de Ensino Fundamental do município de Goiânia.

Inicialmente partimos do estudo e da análise de documentos oficiais (nacionais e municipais) para verificar se eles possuem elementos que podem imprimir ou determinar as práticas educativas dos professores de Educação Infantil, permitindo acelerar ou ajustar os conhecimentos a serem ensinados aos interesses do Ensino Fundamental.

Constatamos que a educação de crianças dessa faixa etária vem tomando novos impulsos e se tornando objeto de discussões e reflexões por grande parte dos educadores

e pesquisadores que se preocupam com as creches, as pré-escolas, a formação e profissionalização docente e com projetos que apontam alternativas educacionais ou de aprendizagens inovadoras nessa etapa da formação humana que respeitam as especificidades e necessidades de crianças de zero até seis anos de idade, buscando evitar processos antecipadores que prevalecem em alguns modelos de pré-escola (desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências com ênfase nos aspectos cognitivos e propedêuticos para a entrada das crianças no Ensino Fundamental). A nosso ver, esse modelo de escolarização precoce não contribui para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Pensamos que esse processo desestrutura em grande parte as concepções e as práticas que se baseiam em uma proposta de Educação Infantil estruturada no respeito pleno ao mundo da criança e sua infância.

No desenvolvimento desta pesquisa utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica tendo como base o método materialista histórico dialético como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional que buscamos compreender a partir de seus múltiplos determinantes.

Na pesquisa bibliográfica realizamos uma revisão da literatura que possibilitasse analisar criticamente o objeto de estudo nos seus aspectos constituintes para compreendermos e apreendermos sua essência dentro do processo dinâmico e contraditório da realidade concreta. Buscamos, nesse sentido, a literatura que discute a Educação Infantil e as políticas públicas para a área, em seus aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais.

A pesquisa documental ofereceu informações importantes e significativas acerca do objeto investigado. Nela realizamos a análise de documentos elaborados pelo MEC, pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Esse procedimento visou identificar as concepções e funções da Educação Infantil, bem como a forma como esses documentos orientam os conteúdos e as práticas educativas dos professores e coordenadores que atuam na pré-escola. Foi necessário também percorrer as múltiplas determinações que envolvem o objeto em questão: o movimento histórico da constituição de políticas para a infância e Educação Infantil, desde sua origem no Brasil até seu desenvolvimento nos dias atuais, e as relações entre os determinantes socioeconômicos, políticos e culturais e a Educação Infantil em períodos históricos distintos.

Na pesquisa empírica, escolhemos investigar a pré-escola de escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia por ela ser a maior rede do estado de Goiás. A opção

pela pré-escola se deu, sobretudo, porque os processos, as ações e as práticas que vêm sendo desenvolvidas com as crianças de quatro até seis anos de idade nas escolas públicas de Ensino Fundamental aproximam as duas etapas da Educação Básica e têm relação com as políticas que estabelecem a obrigatoriedade educacional dos quatro aos dezessete anos de idade, de acordo com a EC n.º 059/2009.

Para desenvolvermos a pesquisa empírica, que ocorreu em duas etapas, selecionamos cinco escolas da rede pública de Goiânia que mantêm em seu espaço físico turmas de pré-escola e, com o apoio dessas, realizamos a primeira fase do trabalho, que envolveu observações e a proposição de um questionário de identificação do perfil profissional (apêndices C e D) para as professoras, coordenadoras e diretoras[7]. As visitas para observação ocorreram nos meses de abril a junho de 2011, todos os dias da semana, totalizando 35 visitas, sendo sete visitas em cada instituição. Na segunda fase da pesquisa empírica, que ocorreu nos meses de agosto, setembro e outubro de 2011, elegemos uma das cinco escolas da primeira fase e, a partir daí, realizamos outras visitas para observações e registros em diário de campo e acrescentamos a esses procedimentos os seguintes: uma semana de gravação em áudio das práticas educativas em sala e entrevistas com a professora da turma da pré-escola, com a coordenadora da instituição e com a profissional da Unidade Regional de Ensino que desenvolve o trabalho de apoio pedagógico nessa escola selecionada.

Na seleção das escolas para a primeira fase da pesquisa empírica consideramos os seguintes critérios: a) possuir turmas de pré-escola; b) uma escola por unidade regional de ensino. Para nossa entrada no campo escolar, além de ofício de solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (apêndice A), elaboramos, a partir de documentos do NEPIEC, um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice B) selando com os sujeitos que aceitaram colaborar com a pesquisa um compromisso ético, que, entre outros princípios, garante a preservação do anonimato de cada um deles bem como o das instituições investigadas.

Na segunda fase da pesquisa, selecionamos uma escola dentre as instituições que participaram da primeira fase a partir dos seguintes critérios: a) ser representativa em relação ao problema da pesquisa; b) contar com o aceite da professora da turma de pré-escola em participar da segunda etapa.

[7] Reservando o masculino genérico apenas aos casos mais gerais, utilizaremos preferencialmente os termos femininos, pois todos os sujeitos envolvidos diretamente com a pesquisa são mulheres.

Para apresentarmos as análises resultantes do processo de pesquisa, estruturamos nossa dissertação em três capítulos articulados. O primeiro capítulo apresenta o campo da constituição histórica das políticas públicas para a infância no Brasil e o surgimento das instituições de atendimento de crianças de zero até seis anos a partir do século XV. Envolve as análises das transformações econômicas, políticas e sociais e evidencia alguns impactos das reformas educacionais para a Educação Infantil, visando compreender como os fatores sociais, econômicos e culturais se relacionam com as políticas educacionais.

O segundo capítulo mostra a trajetória das políticas públicas para a Educação infantil nas últimas décadas, diante das transformações econômicas, sociais e culturais, e a produção ocorrida no campo da legislação nacional e local para essa etapa da Educação Básica. Apresenta também os diversos desdobramentos da adoção de princípios neoliberais nas políticas educacionais impactando todos os níveis, etapas e modalidades da educação, em específico a educação de crianças de zero até seis anos de idade.

No terceiro capítulo analisamos as políticas educacionais locais para a Educação Infantil e as práticas educativas no cotidiano de cinco turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Goiânia, com o objetivo de apreender a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas, bem como, a partir de dados e informações da pesquisa de campo, a função assumida pela pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental e sua relação com as demais etapas da Educação Básica.

Nas considerações finais ressaltamos o movimento histórico de constituição, desenvolvimento e modificação das políticas públicas para a infância e Educação Infantil bem como a implicação dessas nas concepções e práticas educativas presentes em turmas de pré-escola em instituições de Ensino Fundamental.

Esperamos que a partir desta pesquisa novas temáticas dentro das políticas educacionais sejam investigadas, contribuindo assim com o campo da Educação Infantil e possibilitando a melhoria da qualidade social dessa etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO I
CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL ATÉ 1970

As instituições para atendimento da infância – roda dos expostos, creches, escolas maternais, jardins de infância e pré-escolas – não surgiram da mesma forma e muito menos com os mesmos princípios. Elas se diferenciam em muitos aspectos, por exemplo, o público alvo, os objetivos, os métodos, as fontes mantenedoras, bem como tiveram origens distintas da escola obrigatória para crianças de sete anos. Por isso, entendemos que, para a análise das políticas públicas e práticas educativas na Educação Infantil, focando principalmente a pré-escola na escola de Ensino Fundamental, é necessário compreender o processo de constituição histórica das instituições de Educação Infantil tendo como referência o contexto educacional, social, econômico, político e as transformações da sociedade brasileira.

Neste capítulo objetivamos historicizar o surgimento das instituições de Educação Infantil. Pensamos que esse quadro pode nos fornecer pistas importantes à compreensão de alguns aspectos determinantes que forneceram a base da elaboração de políticas públicas, especialmente as educacionais para a infância, e das propostas pedagógicas para as pré-escolas.

1.1 - Difusão das instituições de Educação Infantil: recortes necessários

As instituições destinadas aos cuidados de crianças já existiam, em vários países do continente europeu; as salas de asilo surgiram na França, passando depois a se chamar escolas maternais. Conforme Kuhlmann Jr. (2000), além dessas instituições podem ser citados os exemplos das escolas infantis inglesas (*infant school*), os asilos infantis italianos (*asili infantili*) e os jardins de infância alemães (*kindergarten*).

O surgimento dessas instituições teve estreita relação com vários aspectos, entre eles: as concepções de infância na história, a estruturação familiar, a configuração da população em determinados períodos históricos, o processo de urbanização e industrialização nas cidades, as relações de trabalho, as relações de produção, as relações de classe e as relações culturais, sem deixar de considerar que o surgimento das

instituições para atendimento da infância mantém relações com a história das demais instituições educacionais. No caso da Educação Infantil, assim como nas demais etapas da educação de crianças, é preciso considerar como é concebido o período chamado infância, identificado, segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 16), como a condição de ser criança e seus limites etários "subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas".

Embora o período pré-escolar na formação humana tenha sido considerado importante por educadores do passado, Kramer (2003) comenta que, do descobrimento até 1874, "pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes" (p. 48). Sobre a importância desse período, destacamos os apontamentos de Kishimoto (1988, p. 09):

> [...] a importância do período pré-escolar na formação do homem mereceu a atenção de grandes educadores do passado, os quais estabeleceram as bases teóricas dos modernos estabelecimentos para atender à infância. Lutando contra a tendência da maioria dos filósofos e pedagogos de séculos passados – que pouco discutem a educação anterior à chamada Idade da razão, porque nessa inicia-se tradicionalmente o processo de transmissão do conhecimento –, ao longo da história, sempre se encontraram educadores que se interessam pela formação de crianças em idade pré-escolar.

O projeto educacional desenvolvido no Brasil colônia foi baseado no trabalho realizado pelos jesuítas, com os seus costumes e a sua religião. Romanelli (1993, p. 33) afirma que a evolução do ensino no Brasil começou durante a economia colonial, fundada na "grande propriedade e na mão-de-obra escrava", sendo que, nesse modelo de economia, o método educacional jesuítico reinou absoluto no Brasil por 210 anos.

Conforme Kuhlmann Jr. (2007), já havia indícios do desenvolvimento de um sentimento de infância no Brasil do século XVI:

> [...] os jesuítas desenvolveram a estratégia de catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a instrução da disciplina. (p. 21-22)

Del Priore (1991) também sinaliza em seus estudos a referência aos primeiros modelos ideológicos sobre a criança, afirmando que a igreja católica disseminou duas imagens infantis: a criança mística e a criança que imita Jesus. Essas imagens alteraram

a maneira pela qual os adultos pensavam e acompanhavam as crianças, porém eram desvinculadas da vida das crianças comuns da época.

Essa autora comenta também que os órfãos portugueses foram trazidos para a colônia para auxiliar os jesuítas no processo de catequização, que se constituía de elementos de moralização e disciplinarização do corpo.

> Melhor então investir nos curumins, nos meninos da terra, nos indiozinhos, filhos de gentios, que de mãos dadas com os órfãos portugueses enviados pela metrópole para auxiliar os inacianos, encantariam a ambígua mata e seus miméticos habitantes, formando um exército de pequenos-Jesus a pregar, e a sacrificar-se entre as brenhas e os sertões para a salvação e consequente adestramento moral e espiritual destas Índias do Brasil. (DEL PRIORE, 1991, p. 12-13)

O objetivo prático da ação jesuítica na colônia, desde a chegada da ordem, foi, segundo Romanelli (1993), o recrutamento de fiéis e servidores, tendo como projeto educacional o *Ratio Studiorum*, escrito por Inácio de Loiola, documento que funcionava como um plano de estudos da Companhia de Jesus e codificava a pedagogia jesuíta. Assim, os índios foram catequizados nas escolas elementares para os curumins.

Em São Paulo, a assistência pregada no início da colonização teve como um de seus protagonistas o Padre Anchieta, que, em 1554, escreve uma carta a Inácio de Loiola mencionando os orfanatos "mantidos pela companhia de Jesus, para abrigar órfãos vindos de Portugal" (KISHIMOTO, 1988, p. 42); o objetivo da corte foi pleitear a extensão dos serviços de assistência para as crianças indígenas.

As escolas elementares, construídas pelos jesuítas, eram públicas e recebiam subsídios da Coroa Portuguesa para o trabalho de catequização, pois a infância era concebida como momento oportuno para essa ação, principalmente pela possibilidade da renúncia por parte das crianças de seus costumes, práticas e valores que constituíam a identidade indígena, conforme comenta Del Priore (1991).

As crianças indígenas foram submetidas, primeiramente, ao modelo das aulas de gramática, regidas por muitas normas, obrigações e severas regras disciplinares. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, foi implantado no Brasil o sistema de aulas régias, as quais foram assumidas pelos antigos alunos formados nos próprios seminários dos jesuítas. Segundo Romanelli (1993), foram inúmeras as dificuldades para o sistema educacional decorrentes desse momento, quando, segundo essa autora, foi desmantelada "toda uma estrutura administrativa de ensino" (p. 36).

A ausência de uma proposta educacional no Brasil perdurou até a vinda da família real em 1808. Já a presença do Príncipe Regente, D. João, por doze anos no Brasil, provocou significativas mudanças no quadro das instituições educacionais. A necessidade de constituir uma infraestrutura cultural para a Corte favoreceu a criação de instituições educacionais, Academias Militares, Cursos Superiores, Escolas de Direito e Medicina, assim como a Biblioteca Real e a Imprensa Régia. Romanelli (1993, p. 38-39) considera que

> [...] o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição da educação aristocrática.

Com a Proclamação da Independência do Brasil, houve a tentativa de várias reformas educacionais na intenção de reverter, no país, a situação da educação, que continuava em segundo plano. Na primeira Constituição brasileira (1824) foi instituído, no artigo n.º 179, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Não havia professores suficientes para essa empreitada, e para tanto foi instituído também o método Lancasteriano[8], que consistia no ensino mútuo.[9] Podemos inferir, a partir dessa informação, que já havia uma relativa demanda por educação, vista como algo importante pela sociedade tanto do ponto de vista da elite quanto da classe trabalhadora.

> Assim, o período que se segue à independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. (ROMANELLI, 1993, p. 37)

A instrução em quatro graus surgiu a partir de um Decreto, de 1826, dispondo que a instrução seria assim organizada: primário, liceu, ginásio e academia. Um ano

---

[8] Método Lancaster ou Lancasteriano consiste no método de ensino mútuo. Foi o primeiro método pedagógico no Brasil e objetivava promover a vigilância e a disciplinarização. Fonte: www.histedbr.ae.unicamp.br

[9] O principal elemento que definia e caracterizava o método mútuo era o uso de monitores no ensino. Os monitores eram alunos em estágios mais "avançados" de aprendizagem que ensinavam outros alunos mais novos. Os monitores eram responsáveis pela instrução de um grupo de 10 alunos. Fonte: www.histedbr.ae.unicamp.br

depois um projeto de lei instituiu esses quatro níveis de ensino para todas as cidades e vilas; foram regulamentadas também as escolas de primeiras letras para o sexo feminino.

Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição, cada província seria responsável pela administração do ensino primário e secundário, ficando para a administração nacional a responsabilidade pelo ensino superior. Nesse processo de descentralização da educação, o ensino secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada, e o ensino primário foi relegado ao abandono (cf. ROMANELLI, 1993).

O ensino obrigatório foi regulamentado em 1854, com a instituição do Decreto Lei n.º 1.331, o qual dispôs sobre a reforma do ensino primário e secundário e exigiu professores credenciados, criando ainda a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária.

A Lei do Ventre Livre, instaurada no ano de 1871, tornava livre os filhos de escravos. De acordo com Lima e Venâncio (1991), quando a elite imperial sancionou essa Lei se constituiu como efeito o aumento do abandono de crianças negras nas Rodas dos Expostos, instituições que recebiam e abrigavam, de acordo com a tradição portuguesa, crianças abandonadas. Nessas instituições funcionava um artefato de madeira fixado aos muros, dentro do qual as crianças eram deixadas pelo lado de fora e recebidas do outro lado, garantindo assim, o anonimato das pessoas (cf. DEL PRIORE, 1991; KRAMER, 2003; MERISSE, 1997; MARCÍLIO, 1997 e 1998).

> No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a Casa dos Expostos ou roda para os abandonados das primeiras idades e a Escola de Aprendizes Marinheiros (fundada pelo estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos. (KRAMER, 2003, p. 49)

É importante ressaltar que a população brasileira, segundo Lopes (2005), era de aproximadamente 10 milhões no ano de 1872, quando foi realizado o primeiro recenseamento da população do país; além disso, essa época tinha como referência a concepção da infância desvalida, sendo considerada como um problema social na ótica da burguesia nascente e demandando ações e políticas para sua solução.

Oliveira (2002, p. 92) pontua que, no período que antecede à Proclamação da República, já era possível perceber algumas iniciativas isoladas de "[...] proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo". Enquanto que na Europa já existiam

instituições educacionais para o atendimento de crianças – de acordo com Kramer (2003) essas instituições já estavam presentes no continente europeu desde o século XVIII – no caso do Brasil tais instituições vão surgir apenas a partir do século XIX.

1.2 - Trajetória da institucionalização da Educação Infantil no Brasil: 1870 a 1950

As instituições de Educação Infantil têm origens distintas da escola obrigatória para crianças de sete anos, Faria (2005) afirma que as instituições denominadas creches surgiram para atender determinados interesses da burguesia nascente que tinha como pretensão educar as crianças das camadas populares. Além das creches surgiram os jardins de infância e as escolas maternais.

> Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre (FARIA, 2005, p. 1021).

Podemos localizar, na história, o surgimento de algumas instituições. Kuhlmann Jr. (2007) nos indica que o primeiro Jardim de Infância brasileiro pertenceu à iniciativa privada, construído em anexo ao Colégio Meneses de Vieira, foi criado, no Rio de Janeiro, no ano de 1875. Podemos inferir que, a partir daí começava uma relação da Educação Infantil com os outros níveis de ensino.

É importante destacar que a criação de instituições educacionais voltadas para atender crianças menores de sete anos, embora estivesse relacionada às políticas assistenciais, também desempenhou papel importante por se preocupar com o período antecipador dos outros níveis de ensino. Essa questão pode ser melhor estudada em Kishimoto (1988), Kramer (2003) e Kuhlmann Jr. (2007), que trataram da temática da criação de instituições de Educação Infantil no Brasil (creches, escolas maternais e jardins de infância).

Na constituição dessas instituições, na transição do século XIX para o século XX, é importante destacar que tanto as creches quanto os jardins de infância e as escolas maternais foram sempre instituições educacionais (cf. KUHLMANN JR., 2000). Isso nos permite observar que a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão e tinha como objetivo preparar a população pobre para aceitar a exploração social (BARBOSA, 1997, 1999 e 2011). Nesse sentido, surgem no Brasil vários

projetos idealizados por médicos, juristas e associações de damas beneficentes para a infância. Segundo Kramer (2003), em 1889 se intensifica a criação de instituições de atendimento à infância devido aos "[...] progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar" (p. 48).

Kishimoto (1988), em sua pesquisa sobre a pré-escola no Estado de São Paulo, apresenta-nos uma distinção entre as instituições pré-escolares e seus significados (asilos infantis, creches, escolas maternais e jardins de infância); além disso, questiona também até onde foram seguidas as orientações dos modelos estrangeiros implantados no Brasil.

Conforme nos informa Kuhlmann Jr. (2000, p. 471), não houve no livro do Centenário (1500-1900) destaque para os recém-chegados jardins de infância no Brasil. Em relação à infância o destaque recaía principalmente sobre "a importância da infância e das propostas das novas instituições de educação populares" (creches); estas sim foram evidenciadas em várias passagens do referido livro. Sobre as creches, esse autor destaca o Jornal *A Mãi de Família (1879 a 1888)* como um documento histórico em que se encontra a primeira referência sobre creches no país. Seu primeiro redator foi um Médico especialista em enfermidades infantis, Dr. Carlos Costa, o mesmo que, em 1892, criou a Sociedade de Higiene do Brasil.

Por um lado, a preocupação da sociedade da época estava voltada para os problemas criados pela Lei do Ventre Livre, e nesse caso as creches eram tidas como espaços de atendimento aos filhos de escravas e trabalhadoras domésticas. Por outro, como pode ser constado pelo referido jornal, a creche era apresentada como um complemento da escola primária. Kuhlmann Jr. (2000) nos adverte que isso definia o lugar da pré-escola em relação às instituições educacionais do país, pois em várias províncias esse tema era proposto para debate.

Na Bahia, por exemplo, em 1875 já se discutia um projeto sobre a criação dos jardins de infância. Segundo Kishimoto (1988), essa foi uma das primeiras iniciativas incluindo medidas de caráter oficial com o objetivo de viabilizar esse tipo de instituição. O modelo a ser adotado seriam os *Kindergartens* alemães, conforme as orientações de

Froebel [10] e Pape-Carpantier.[11] Ainda segundo essa autora, dois anos depois, no estado de São Paulo, foi fundado o jardim de infância da Escola Americana (1877), instituição froebeliana, criada por protestantes radicados na cidade de São Paulo.

No Rio de Janeiro defendia-se a ideia das creches para as mães que precisavam trabalhar, e os jardins de infância para as crianças oriundas das classes médias e altas. Já em Pernambuco, ainda segundo os estudos de Kishimoto (1988), o inspetor geral da instrução pública sugere, no ano de 1879, "algumas modificações no sistema de ensino local incluindo escolas infantis" (p. 101). A função dessas escolas era suprir a falta de educação doméstica, recebendo crianças de ambos os sexos até a idade de sete anos, objetivando o desenvolvimento corporal e intelectual com vistas a prepará-las para a escola primária.

Também em 1879 destacamos, em nível nacional, a Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho (Decreto n.º 7.247), que reestruturava o ensino e permitia expor livremente as ideias, as várias doutrinas e a utilização de vários métodos de ensino, modificando assim o ensino primário, o secundário e o superior. Esse decreto, além de outras alterações, previa, em seu artigo n.º 05, jardins de infância nos distritos e admitia a fundação de outros, para crianças de três a sete anos.

> Leôncio de Carvalho entende ser o jardim de infância o complemento natural de um sistema de educação pública, destinado a proteger a infância. Admite que as crianças, aos serem confiadas a senhoras inteligentes, recebem a direção conveniente que nem sempre os pais ou tutores podem dar nesses primeiros anos, fundamentais para o desenvolvimento da percepção e, em decorrência, da inteligência. (KISHIMOTO, 1988, p. 100-101)

O papel do jardim de infância se baseava na ideia de proteção e desenvolvimento da inteligência, sendo que havia a justificativa de que os pais ou os tutores não estariam habilitados para realizar tal tarefa. Devia ser delegada, portanto, a outras pessoas essa incumbência. Nesse caso, o modelo a ser seguido seria o jardim de infância, concebido como uma instituição de complementação natural do sistema de educação pública.

Kuhlmann Jr. (2000) relata que Rui Barbosa, num Parecer que elaborou sobre a Reforma do Ensino Primário, considerou, a educação da infância como o primeiro

---

[10] Descrição detalhada da pedagogia froebeliana pode ser encontrada em Arce (2002), A Pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.

[11] No século XIX, Marie Pape-Carpantier teve significativa importância para a educação de crianças de dois a seis anos. Sua influência situa-se na adoção do método intuitivo para a educação dos sentidos na proposta pedagógica destinada à Educação de crianças.

estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança, e defendeu, ainda, a implantação do jardim de infância como uma forma de contribuição para a formação de uma nova sociedade e como educação preliminar à escola.

Data dessa época a criação da Associação Protetora da Infância Desamparada, uma das primeiras entidades que se preocuparam com a questão da infância em âmbito nacional. Conforme Kuhlmann Jr. (2000), a Associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos de "sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país" (p. 473). Com esse objetivo, a Associação encaminhou em 1885, segundo esse autor, um questionário a todos os presidentes das províncias e, nesse primeiro mapeamento, foram identificados 26 estabelecimentos públicos e particulares de atendimento à infância em todo o país.

Existiam os jardins de infância que já estavam ligados a órgãos de educação, e ainda outras instituições, como creches e escolas maternais, destinadas aos pobres e subordinadas aos órgãos de saúde pública ou assistência. Em relação a esse fato, concordamos com Kuhlmann Jr. (2000) em sua análise de que, apesar dos distintos objetivos e metas, as trajetórias paralelas das instituições para a infância não prescindiram de um projeto educacional; no caso da população pobre, um projeto educacional para a subalternidade.

Acontecimentos importantes na política nacional marcaram esse período histórico. Em 1888, a Lei Áurea aboliu a escravidão no Brasil e, em 1889, houve a Proclamação da República. Dois anos mais tarde, houve a regulamentação, pelo Decreto n.º 1.313, de 1891, que estipulava a idade de 12 anos como mínima para o trabalho, considerando que as indústrias nascentes e o trabalho na agricultura utilizavam mão-de-obra infantil. Além disso, o Ministério da Instrução foi extinto em 1892, ficando o Ministério da Justiça e Negócios Interiores responsável pela Educação. Para Romanelli (1993, p. 41) esse foi um período de consagração de um modelo dual de ensino, herança do Império, em que ficou evidente a distância "entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)".

Aos estados, após a década de 1890, foi concedida autonomia de poderes, com a vitória dos princípios federalistas, sendo delegado a eles o poder de constituir seus próprios sistemas de ensino. Em São Paulo, uma das metas da proposta educacional do Partido Republicano previa: "a escola primária e o jardim anexo seriam um local de

estágio para as professoras e difundiria modelos para as escolas oficiais de todo o Estado, por meio da Revista Jardim-de-infância" (KUHLMANN JR., 2000, p. 477).

Com a República foi possível a instalação do primeiro jardim de infância público estadual (1896) anexo à Escola Normal Caetano de Campos, também em São Paulo. Em 1897, no Rio de Janeiro, o Decreto n.º 52 regulou o ensino municipal. Esse Decreto dispôs que o ensino pré-primário seria dado em jardins de infância e escolas pré-primárias, mas a criação dos jardins de infância municipais só ocorreu efetivamente a partir de 1909 (cf. KISHIMOTO, 1988).

No Governo Provisório de Marechal Deodoro da Fonseca (1889), Benjamim Constant Botelho de Magalhães tornou-se Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e, na Reforma de Benjamin Constant, os princípios orientadores que constavam na Constituição brasileira eram de liberdade, de laicidade do ensino e de escola primária gratuita (cf. ROMANELLI, 1993). Nesse contexto já se revelava uma demanda por educação tanto da classe dominante da época como das classes populares.

Kramer (2003) aponta que faltava nesse período interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre. Essa situação começaria a apresentar algumas mudanças no princípio do século XX, com algumas esferas governamentais expressando a preocupação com os problemas infantis. Ainda em 1899, foi fundado, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, que tinha como preocupação o bem-estar e a saúde das crianças (cf. KUHLMANN JR., 2000).

Sobre esse fato Kramer (2003, p. 52) informa que

> [...] o instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Nos estados foram criadas novas instituições de atendimento à infância. Em 1901, em São Paulo, um grupo de mulheres, sob a direção de Anália Franco, fundou a Associação Feminina Beneficente, que tinha entre seus objetivos a formação de professoras para escolas maternais. Nesse mesmo movimento, juristas e mulheres da sociedade fluminense fundaram, em 1906, o Patronato de Menores, uma entidade de assistência à infância no Distrito Federal (RJ). Já a prefeitura de Belo Horizonte inaugurava, em 1908, a Escola Infantil Delfim Moreira, a primeira instituição de ensino

infantil fundada por Decreto[12] (cf. KUHLMANN JR., 2000). Também em 1908 foi fundada a Creche Central do Patronato de Menores (RJ) e, em 1909, foi criado o primeiro Jardim de Infância Municipal do Rio de Janeiro. No ano de 1910, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva já contabilizava 18 escolas maternais e 17 creches-asilos.

Do final do século XIX ao início do século XX estava anunciado, no pensamento educacional brasileiro, o ideário liberal e o movimento da Escola Nova. Aconteciam também novas descobertas científicas na medicina e se iniciava o movimento higienista. Porém, não foi registrada, até o início do século XX, a presença do desenvolvimento de políticas sociais arquitetadas pelo Estado brasileiro. Os trabalhos com a população considerada carente eram designados como afazeres específicos principalmente da Igreja Católica, por meio de instituições filantrópicas e religiosas (Santas Casas de Misericórdia).

Por sua vez, também no início desse século XX, surgiram vários movimentos sociais do proletariado, como por exemplo, em 1917, o Comitê de Defesa Proletária, que lutava pela proibição do trabalho de menores de 14 anos. Em 1919, foi fundado o Departamento Nacional da Criança do Brasil (DNCR), uma iniciativa governamental, mas mantida por Moncorvo Filho, o qual teve como objetivo registrar e "estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta da infância" (KUHLMANN JR., 2000, p. 480). No primeiro levantamento feito por esse Departamento, em 1921, foram mapeadas 15 creches e 15 jardins de infância. Já em 1924 foram contabilizadas 47 creches e 42 jardins de infância.

No entanto, Arthur Moncorvo Filho, em seu discurso no Segundo Congresso Brasileiro de Proteção à infância, reclamou da não existência de uma política nacional para a infância. Somente no Estado de São Paulo existiam leis municipais (Decreto n.º 3.708 de 1924) com uma definição sobre as escolas maternais como estabelecimento próprio para os filhos dos operários (cf. KUHLMANN JR., 2000). Essa legislação aprovava o regimento interno das Escolas Maternais.

> Artigo 1.º - Onde houver continuidade do ensino e o exigirem as necessidades sociaes, o Governo installará Escolas Maternaes (Lei 1750, art. 1.°, § 1.°).
>
> Artigo 2.º - O Governo installará Escolas Maternaes junto ás fabricas cujas

[12] A escola foi criada com a denominação Jardim da Infância Delfim Moreira, pelo Decreto lei 2.287, de 03/11/1908.

> direcções assumirem o compromisso de 1.º - Fornecer local conveniente a juizo do Governo, para 120 alunos, pelo menos durante o prazo minimo de três annos; 2.º - Fornecer alimentação necessaria para esse numero de crianças durante prazo identico.
>
> Artigo 3.º - Durante as horas de trabalho, serão recebidas nas Escolas Maternaes os filhos dos operarios, aos quaes será proporcionada educação analoga à dos jardins da infancia.
>
> Artigo 4.º - Haverá em cada Escola Maternal quatro classes nas quaes serão distribuidos os alumnos, segundo o seu desenvolvimento. § unico. - Cada classe, que deverá conter no minimo 20 alumnos, e no maximo 40, será regida por uma professora auxiliada por uma substituta.
>
> Artigo 5.° - As Escolas Maternaes são destinadas a iniciar a educação physica, intellectual e moral dos filhos de operarios, servindo de intermediarias entre a familia e a escola.
>
> Artigo 6.° - O ensino será ministrado pela educação dos sentidos, segundo as formas de Frebel e Montessori, adaptadas as condições do nosso meio (BRASIL, 1924).

Podemos perceber, a partir desse decreto, que as escolas maternais estavam relacionadas com as demandas da população pobre. Nesse caso, deveriam ser instaladas junto às fábricas e deveriam fornecer alimentação para as crianças. Nessas escolas os filhos dos operários receberiam uma educação semelhante à dos jardins de infância seguindo o modelo froebeliano, sendo uma fase intermediária para a escola.

As demandas da sociedade brasileira, na década de 1920, estavam relacionadas com as questões políticas e sociais, e alguns movimentos representativos desse momento histórico merecem ser destacados: Movimento dos 18 do Forte (1922),[13] Semana da Arte Moderna (1922),[14] Revolta Tenentista (1924)[15] e Coluna Prestes (1924 a 1927).[16]

---

[13] Movimento dos 18 do Forte, ocorrido em julho de 1922, foi uma rebelião desencadeada por jovens militares com o objetivo de depor o governo federal.

[14] Semana da Arte Moderna ocorreu em São Paulo, no ano de 1922, e objetivava mostrar as novas tendências artísticas já assimiladas pela vanguarda europeia.

[15] Revolta tenentista foi o nome dado à série de rebeliões de jovens tenentes do Exército Brasileiro no início da década de 1920.

[16] Coluna Prestes foi um movimento liderado por tenentistas que fizeram jornadas para o interior do país, procurando fazer o povo insurgir contra o regime oligárquico.

De acordo com Nagle (2001), a onda liberal precisou ser compreendida dentro da ocorrência de dois fenômenos: “a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial” e, com a ruptura dos “alicerces da sociedade estamental” o estabelecimento das “bases de uma sociedade de classes”. Segundo ele, “é diante desse quadro de transformações – tanto no nível dos setores econômico, político e social, quanto no nível do setor cultural – que se deve analisar a escolarização, nas suas variadas facetas” (p. 132-133).

Nas palavras do autor:

> Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro (escolanovismo). (NAGLE, 2001, p. 134)

Uma das consequências desse movimento foi a concepção de escola como “motor” da história, que foi acompanhada de “amplas discussões e frequentes reformas da escolarização” (NAGLE, 2001, p. 134). Considerando esse contexto, esse autor aponta, em suas pesquisas sobre Educação e Sociedade na Primeira República, que a escola pré-primária (jardins de infância e escolas maternais) se constituiu como o nível anterior ao primário e seria destinado a receber filhos de operários. Analisando esse fato, podemos pensar nas implicações para essa fase do ensino, diretamente relacionada com os níveis posteriores e o público ao qual se destinava. A valorização e a justificativa para a existência da escola pré-primária estava na sua vinculação com as outras etapas.

No campo das teorias pedagógicas, a década de 1920 representou a fase de difusão das ideias do escolanovismo no Brasil. Esse foi um movimento “reformista e remodelador” (NAGLE, 2001, p. 310) que provocou considerável disseminação de jardins de infância no país.

> Devido ao aparecimento tardio dessas instituições nos sistemas escolares, elas foram, desde o início, estruturadas de acordo com o modelo escolanovista; desta forma, a difusão desse nível da escolarização constituía, por si mesmo, expressivo exemplo de penetração dos princípios das novas idéias. (NAGLE, 2001, p. 320)

Conforme esse mesmo autor, a Escola Nova se fundamenta em uma nova concepção de infância,

> [...] considerada – contraditoriamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades tais como se manifestam nos estágios do seu desenvolvimento natural. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de a "revolução copernicana" no domínio educacional. (NAGLE, 2001, p.321)

Sobre esse assunto Faria (2005, p.1015) afirma:

> As crianças começaram a estar no centro das preocupações da pedagogia já com a Escola Nova, tão criticada ainda hoje como escola burguesa, espontaneísta, sem conteúdo. Foi a partir daí que vimos os pioneiros da Escola Nova, que traduziram para o português Durkheim e as primeiras obras da psicologia, incluírem a creche e a pré-escola, geralmente esquecidas, na história de uma educação que havia privilegiado a escolarização obrigatória como direito das camadas populares.

No plano das políticas, Nagle (2001) destaca que, na década de 1920, os imperativos legais "definiram as relações entre o Estado e a escolarização" com uma maior participação do Estado dentro de uma "intervenção radical", atuando de forma mais vigorosa, "propondo novos modelos de interpretação da competência, em matéria educacional, do Estado Federal e dos estados-membros" (p. 354). Nesse contexto foram realizadas várias reformas estaduais, como a de Lourenço Filho no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, 1927, em Minas Gerais, a de Fernando Azevedo no Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1928, e a de Carneiro Leão em Pernambuco, em 1928.

A reforma de 1928, no Rio de Janeiro, foi um marco importantíssimo na renovação educacional no Brasil, com foco em novas ideias e técnicas pedagógicas. Conforme comenta Azevedo (1964): "alguns historiadores da educação não hesitaram mesmo em afirmar que, com a reforma consubstanciada no Decreto n.º 3.281, se entrou resolutamente numa fase nova da história da educação nacional" (p. 655), pois aparecem nessa fase as novas finalidades nacionais, sociais e democráticas do sistema escolar, tentando-se superar o ensino tradicional.

> Assim, pois, aliviando a escola do peso morto do ensino tradicional; reagindo contra os fins puramente individualistas da escola antiga; erguendo ao primeiro plano de suas preocupações os princípios da ação, solidariedade e cooperação social; quebrando, para articulá-los uns com os outros, as barreiras que separavam os diversos ensinos, e introduzindo novas ideias e técnicas pedagógicas, a reforma de 1928, no Distrito Federal, inaugurava efetivamente uma nova política de educação no Brasil. (AZEVEDO, 1964, p. 657)

No aspecto jurídico, foi promulgado, no ano de 1927, o Código de Menores – o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos. Nele foram previstas medidas de assistência e proteção ao menor abandonado ou delinquente, estabelecendo diretrizes para a infância e juventude dita "excluída".

Vieira (2010) comenta que, em relação à educação da infância no Brasil, no período que compreende 1908 a 1930, a legislação foi normativa e objetivava orientar os estabelecimentos de educação e/ou os cuidados infantis, marcando assim o "período fundador", ou seja, o período da "invenção das escolas infantis e do corpo normativo" (p. 146). De acordo com essa autora, as leis explicitavam os padrões de funcionamento das instituições de atendimento à infância com o objetivo de orientar o serviço da inspeção bem como as tarefas de direção dos estabelecimentos.

No ano de 1930, Getúlio Vargas ascende ao poder; a situação política brasileira até esse momento era marcada, principalmente, por características agrárias, com baixo índice de urbanização e industrialização. Com a revolução de 1930 foram derrubadas do poder as oligarquias rurais, permitindo o surgimento de um estado autoritário, que tinha nas políticas sociais um instrumento de cooptação das camadas trabalhadoras aos projetos do governo, e tudo isso, de certa forma, colaborou para as mudanças na organização escolar brasileira.

Nas questões assistenciais, segundo Kramer (2003), destacava-se uma necessidade do Estado em se preocupar com as novas gerações. A autora destaca que o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário demandava a necessidade de preocupação com as crianças consideradas "não-aproveitadas". O atendimento às crianças significava uma cooptação destas em benefício do Estado, processo que seria gradativamente acentuado após os anos de 1930.

A análise de Azevedo (1964) sobre esses fatos históricos indica que a revolução de 1930 foi uma fase decisiva, sustentada por uma aliança de grupos políticos e tendências diversas, anuladas posteriormente pela própria revolução, tendo grande alcance no domínio da cultura e da educação. Destacamos ainda nesse momento

histórico o início do modo de produção capitalista industrial no Brasil, demandando, para tanto, a preocupação do Estado com um modelo de educação. Cria-se o Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1931 (Decreto n.º 19.402), tendo Francisco Campos como ministro, bem como o Conselho Federal de Educação.

No ano de 1932, foi publicado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", o qual lançou as diretrizes de uma política escolar com novos ideais pedagógicos com vistas a favorecer, conforme comenta Azevedo (1964) a constituição de uma civilização urbana e industrial, ideia que se expressou em diferentes reformas estaduais. Foi também a partir de 1930 que o estado assumiu oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento pré-escolar contando com a participação direta do setor público, que começava a dispensar maior importância ao atendimento educacional das crianças. A partir desse ano vários órgãos foram criados, e os ministérios passaram a desenvolver trabalhos na área médica, assistencial e de psicologia, os quais podem ser caracterizados como assistência médico-higienista.

Nessa época, a quantidade das instituições de atendimento de crianças aumentou, e se observaram, então, várias iniciativas nas esferas da assistência social e educacional que viram na infância a expectativa de promoção do desenvolvimento nacional. Segundo Kramer (2003), essa proposição política se materializou, de certo modo, na criação de diversos órgãos estatais destinados ao atendimento de crianças de zero a seis anos. No entanto, apesar dessa multiplicação de órgãos oficiais, Kuhlmann Jr. (2000) e Kramer (2003) reconhecem que o período foi marcado pela tensão entre a constituição de uma legislação voltada a esse atendimento e a falta de recursos governamentais para regulamentar os compromissos com as políticas sociais, para sustentação de instituições como creches, jardins de infância e hospitais.

Sobre essa questão Kramer (2003) comenta:

> Contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais; por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no País que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. (p.61)

É importante ter clareza que várias mudanças ocorreram nos planos social, econômico e político da sociedade brasileira. Desse modo percebemos no que consistiam as diversas propostas de atendimento para a infância, desenvolvidas pelas

autoridades oficiais e também pela iniciativa de particulares. Sobre as forças que estavam atuando na sociedade naquele momento Kramer (2003, p. 56-57) destaca:

> a) o modelo econômico adotado – substituição de importações – em lugar da monocultura latifundiária. A opção por esse modelo decorreu da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929; b) a diversificação da produção com o consequente fortalecimento de novos grupos econômicos (nova burguesia urbano-industrial). De uma estrutura de poder baseada no coronelismo passava-se, assim, para a política dos Estados (café com leite), provocando essa situação e reorganização dos aparelhos do Estado; c) a mudança na estrutura da sociedade brasileira, com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim, o advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes.

No contexto dessas mudanças enfatizou-se a imagem da criança trabalhadora, valorizada como tal. Além disso, destacou-se a ideia de formação de uma raça forte e sadia em relação à pátria e uma juventude como uma possível grandeza futura, concepção relacionada à ideologia eugênica, que trazia novas proposições na década de 1930, no Brasil, assim como em outras partes da Europa.

Em 1933 já tinham sido introduzidos na sociedade brasileira novos órgãos na aparelhagem da assistência à infância (lactários, escolas maternais, jardins de infância, gotas de leite, consultório para lactentes, policlínicas infantis). Em 1934 os Conselhos Estaduais de Educação começavam suas atividades, e a Constituição de 1934 dispunha, pela primeira vez, a educação como direito de todos os brasileiros, sendo obrigação dos poderes públicos.

> Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Neste mesmo ano, a Inspetoria de Higiene Infantil foi substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada durante a Conferência Nacional de Proteção à Infância por meio do Decreto n.º 24.278, de 1934.

> Art. 1.º - A Inspetoria de Higiene Infantil, a que se refere o art. 317 do decreto n. 16.300, de 23 de dezembro de 1923, passa a constituir a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, destinada a promover em todo o País o bem da criança, preservar-lhe a vida e a saúde, assegurar-lhe o desenvolvimento normal e prestar-lhe assistência e proteção.

Em São Paulo, na gestão de Mário de Andrade (1935-1938) como diretor do Departamento de Cultura, foram criados os Parques Infantis para crianças de famílias operárias e se iniciava um processo de expansão desses parques até o ano de 1940 quando esse movimento foi refreado. Conforme comenta Kuhlmann Jr. (2000):

> Uma característica distinta da instituição era sua proposta de receber no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 a 6 anos, e de 7 a 12 fora do horário escolar. As idéias de Mário de Andrade sobre a criança e o parque infantil valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis. (p. 483)

Em decorrência de certa instabilidade política no Brasil, Getúlio Vargas instalou o Estado Novo (1937-1945), num golpe de Estado, e proclamou nova Constituição em 1937. Na sequência desses fatos, o Ministério da Educação e Saúde criou o Departamento Nacional da Criança (DNCR), em 1940, órgão que, segundo Kramer (2003) centralizou o atendimento à infância brasileira por 30 anos. Conforme comenta a autora, esse Departamento, que era vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, tinha como objetivo unificar os serviços de assistência social, bem como fiscalizar as instituições de atendimento da infância no país, voltadas para a assistência médico-higienista, com campanhas de vacinação, combate à desnutrição, pesquisas médicas e construção de maternidades.

De 1937 a 1945 a orientação educacional para o capitalismo se desvelava na intenção da formação educacional voltada para suprir a mão-de-obra para o mercado. Nesse sentido, toma força o ensino profissional e revela-se a tendência privatista; tem-se, portanto, o ensino livre à iniciativa individual e particular, tirando do Estado a obrigação pela educação. Segundo Romanelli (1993), no contexto do Estado Novo (1937-1945), as questões da educação ficaram para segundo plano. Todas as conquistas da Constituição de 1934 foram enfraquecidas na nova Constituição de 1937. Ficou claro um modelo diferenciado de educação para a classe trabalhadora e outro para a elite, enfatizando o trabalho manual para a primeira.

Em 1941, podemos citar a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, para atender também às crianças desassistidas no Brasil. “Sua função estava vinculada ao amparo da infância judicial e administrativamente” (KRAMER, 2003, p. 68). Já em 1942, O DNCR projetou a Casa da Criança – “em um mesmo prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de

puericultura e, ainda, um abrigo para menores abandonados" (KUHLMANN Jr., 2000, p. 484). Isso demonstra que esse Departamento não se preocupava somente com as questões da creche, mas sim com todo o sistema escolar. A proposta de assistência educacional desse Departamento denominava-se, conforme afirma Kramer (2003), Programa de proteção ao pré-escolar, com a criação de centros de recreação como meio de prevenção a atitudes antissociais.

Naquele mesmo ano foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão ligado à figura da Primeira Dama, Darcy Vargas, contando com apoio das Associações Comerciais e Confederação Nacional das Indústrias. Essa instituição era voltada principalmente ao atendimento de crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial e se expandiu também para outras áreas, tendo sempre como referência a prática assistencialista. Depois da Segunda Guerra, ela se transformou numa instituição de valorização e amparo à família, como uma das formas de atendimento à maternidade e à infância, montando as Associações de Proteção à Maternidade e à Infância – APMIs – (cf. KRAMER, 2003, p. 71-72).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 1942 com recurso para financiar diversos tipos de serviços para os filhos de industriários e comerciários. Já nas políticas sociais mais amplas houve a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT – em 1943, nas quais foi exigido das empresas que implantassem creches para os filhos dos trabalhadores. Essa lei foi criada por meio do Decreto-Lei n.º 5.452, de 01 de maio de 1943, e sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas durante o período do Estado Novo. De acordo com Romanelli (1993, p. 52), "antes de se encerrar o Governo Vargas, havia sido criada, de forma paternalista, uma ampla legislação trabalhista e de previdência social e criados e oficializados novos partidos políticos".

Com o fim do Estado Novo demarcando o fim da ditadura Vargas, foi promulgada nova Carta Constitucional, de caráter liberal e democrática (1946), consagrando as liberdades expressas na Constituição de 1934 que tinham sido retiradas em 1937. Na Educação foi determinada a obrigatoriedade do ensino primário dando competência à União de legislar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional dentro de uma concepção de Educação como um direito de todos.

> Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

> Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.
>
> Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional. (BRASIL, 1946)

Clemente Mariano, em 1946, organizou uma comissão presidida por Lourenço Filho para discutir e elaborar o anteprojeto da Educação Nacional, que foi encaminhado em 1948 para a Câmara Federal. Azevedo (1964, p. 694) afirma que, na última versão, o referido projeto, "além de constituir uma renúncia do Estado ao ensino público, não tratava de questões essenciais em nenhuma de suas disposições". É importante destacar o Decreto-Lei n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que cria a Lei Orgânica do Ensino Primário na qual não constava nenhum artigo sobre as etapas que antecedem o ensino primário.

No ano de 1950, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), instalou seu primeiro escritório no Brasil, na cidade de João Pessoa - Paraíba. Seu projeto inicial objetivava dar proteção à saúde das crianças e gestantes de alguns estados do nordeste, em parceria com o setor público. Representando a iniciativa privada, em 1952, a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) – fundada em 1948, com contratos de trabalho com a UNESCO e "tendo como finalidade atender crianças na faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais" (KRAMER, 2003, p. 80) – iniciava também suas atividades no Brasil, criando um comitê que passou a funcionar desde 1953 – Comitê Nacional Brasileiro da OMEP.

> [...] o Comitê é uma organização filantrópica, educacional, de direito privado, sem fins lucrativos. A equipe fundadora da OMEP-Brasil, ressaltando-se o seu caráter de trabalho voluntário, era formada por pessoas que dirigiam cursos pré-escolares particulares e/ou curso particular de formação de professores para o pré-escolar (Colégios Bennet e Jacobina): O Boletim Oficial se refere a esta equipe como laborioso e idealista. (KRAMER, 2003, p. 80)

Em 1953 a educação passou a ser administrada por um ministério próprio, o Ministério da Educação e Cultura, e o DNCR passou a integrar o então criado Ministério da Saúde. Por sua vez, em 1959, instaurava-se um novo debate público, no qual foi lançado o Manifesto dos Educadores intitulado "Mais uma vez convocados". Esse documento combatia as perspectivas apresentadas para a educação brasileira

contidas no Projeto de lei de diretrizes e bases, em tramitação, que seria aprovada em 1961.

Em síntese, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, as creches e pré-escolas, conforme dados de Kuhlmann Jr. (2007), tiveram amplo processo de expansão na Europa e na América do Norte. Também no Brasil essa expansão quantitativa denota um novo momento para a Educação Infantil, o qual, como veremos no próximo tópico, foi acompanhado de novas pesquisas sobre o tema.

1.3 - Elaboração e implementação de políticas educacionais para a infância no período de 1960 a 1980

Discutiremos a elaboração e a implementação de políticas educacionais para crianças de zero a seis anos nas décadas de 1960 a 1980 por entender que essa análise torna-se indispensável para a compreensão dos elementos constitutivos das políticas públicas e das práticas educativas destinadas às crianças da pré-escola nas escolas públicas de Goiânia. Esse é um recorte temporal importante para a compreensão das concepções que perpassaram o horizonte das políticas educacionais para a infância levando em consideração alguns elementos do contexto no qual elas estavam inseridas, e isso requer a identificação de circunstâncias que configuraram o cenário político, econômico e social e suas repercussões para a educação.

Destacamos ainda a grande demanda por atendimento de crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas, assim como houve, por parte do Estado, dentro de um discurso político de “participação e distribuição”, uma expansão do atendimento dessa faixa etária com programas assistenciais e educacionais, principalmente a partir de 1970.

Para a reflexão sobre essas questões nos pautamos principalmente no trabalho de Germano (1993), que analisa a política educacional no Estado Militar, bem como nas contribuições de Cunha e Góes (1985), que tratam especificamente das repercussões do golpe militar para a Educação.

Ao discutir políticas educacionais para a infância, nesse contexto, destacamos as contribuições de Arce (2008), em seu artigo sobre as ações do MOBRAL durante o regime militar, de Haddad (2007), em seus estudos sobre a trajetória da Educação Infantil incluindo as décadas de 1960 e 1970, e dos artigos de Rosemberg (1992 e 2002), que examinam a trajetória do modelo de educação pré-escolar de massa

implantado durante os governos militares, analisando Estado e políticas públicas para a Educação Infantil.

1.3.1 - Cenário político, econômico e social no Brasil nos anos de 1960 a 1980

Neste tópico vamos abordar o contexto político, econômico e social brasileiro a partir de 1960. Esse é um marco histórico relevante para a compreensão do movimento de constituição das políticas para a Infância e Educação Infantil.

Germano (1993) aponta-nos que o início dos anos de 1960 foi problemático, inclusive para a elite brasileira, pois o país enfrentava uma crise de grandes proporções, com redução de investimentos, diminuição da entrada de capitais estrangeiros, queda na taxa de lucro e inflação alta. Segundo ele, foi um contexto que teve repercussões marcantes no campo da Educação e da Cultura, destacando-se as campanhas de movimentos de educação e cultura popular que veiculavam propostas de conscientização política e social, localizadas principalmente no nordeste brasileiro.

Antes da instituição da ditadura militar no Brasil, o foco das políticas educacionais, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 1961, foi a grande confrontação entre os interesses privatistas do ensino e os ideais de educadores que defendiam a escola pública (cf. CUNHA e GÓES, 1985). Destaca-se, portanto, que, nos anos de 1950 e 1960, havia uma grande defesa da escola pública presente no pensamento de grandes educadores como Anísio Teixeira, Paschoal Leme, entre outros, no entanto toda essa movimentação em torno da educação foi paulatinamente substituída por um discurso de restauração da ordem nos governos militares.

Na promulgação da Lei n.º 4.024, de dezembro de 1961, prevaleceram as reivindicações da Igreja católica e da rede particular de ensino contra aqueles que defendiam a oferta da educação pelo Estado. Essa Lei incluiu o jardim de infância no sistema de ensino como educação pré-primária para menores de sete anos e, ainda, anunciou estímulos às empresas para a organização de instituições de educação pré-primária.

> [...] sob a primeira LDBEN, de 1961, observa-se uma relativa expansão dos jardins de infância, criados por decreto governamental e o surgimento das classes pré-primárias anexas às escolas primárias, interpretadas como uma nova maneira de implementar a educação pré-escolar reconhecida pela lei. (VIEIRA, 2010, p. 146)

No entanto, na República presidencialista de João Goulart (1961 a 1964), como nos informam Cunha e Góes (1985), ainda se teve tempo de propor algumas diretrizes e metas para a educação:

> a) O Plano Nacional de Educação (PNE), oriundo do Conselho Federal de Educação; b) O plano trienal de Celso furtado, que encampou o PNE; c) A comissão de cultura popular, criada junto ao gabinete do ministro, com atribuição de implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília (junho); d) o Plano Nacional de Alfabetização-PNA (decreto 53465, de janeiro de 1964) que oficializou, a nível nacional, o sistema Paulo Freire; este chegou a operacionalizar-se em Brasília, projeto piloto nordeste e projeto piloto sul. (CUNHA & GOES, 1985, p. 15)

Foi criado o Conselho Federal de Educação em 1962, cumprindo o artigo 9.º da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Foram criados ainda os Conselhos Estaduais de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método Paulo Freire.

O Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962 foi revisto em 1965, mas já estava totalmente orientado pelos interesses privatistas. Nessa revisão, as metas originais foram adiadas, como foi o caso da meta de matricular 100% das crianças de 7 a 11 anos em escolas primárias. Em vez disso, o que se presenciou foi o aumento das transferências de recursos públicos para o setor privado, como se observa nas regulamentações do Conselho Federal de Educação da época, orientação esta que marcou também as reformas de 1968 e 1971.

No que se refere às décadas de 1960 e 1970 sobre a questão do atendimento à infância e à adolescência, tivemos documentos significativos. Destacamos a lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), Lei n.º 4.513/1964 e a que criou o Código de Menores, Lei n.º 6.697/1979.

Segundo Cunha & Góes (1985), as políticas educacionais no período militar visaram essencialmente:

> [...] reprodução da força de trabalho (mediante escolarização e qualificação), a formação dos intelectuais (em diferentes níveis), a disseminação da concepção de mundo dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como por exemplo: adoção de força de trabalho feminino), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional. (p.101)

A intervenção dos militares no cenário político nacional brasileiro, que significou uma regressão para a Educação Brasileira, perdurou até meados da década de 1980, com o início da redemocratização política do país e com o acirramento da crise do modelo de acumulação. Em 1967 foi promulgada a nova Carta Constitucional, que estabelecia as diretrizes e metas que regulariam a vida da sociedade civil. Marcava-se um Estado autoritário, com grande restrição à liberdade em todas as áreas, pois o militarismo caracterizou-se, sobretudo, pelo aumento da intervenção na esfera econômica. Conforme discute Germano (1993), seu objetivo era concorrer decisivamente para o crescimento das forças produtivas do país dentro de um processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda.

Quanto às repercussões desse período para as políticas educacionais, Germano (1993) privilegiou alguns aspectos nas formulações teóricas de Claus Offe (1975) sobre as diferenças entre os momentos de elaboração e implementação no que se refere às políticas públicas no Estado capitalista, para explicar as questões relacionadas aos aspectos renovadores da educação que foram introduzidos nos governos militares. Ele diz:

> [...] Quanto à forma ou à mercadoria de ação do Estado, levaremos em conta dois momentos essenciais que acabam por configurar uma periodização da política educacional pós-64 e que se caracterizam por assumir: a) uma forma propositivo-racional ou tecnocrática, em que a formulação de políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas, enfim, da tecnocracia (civil e militar), em que, ao mesmo tempo, a gestão do aparato estatal é encarada de modo semelhante ao que ocorre na produção de mercadorias. Tal período corresponde à consolidação e apogeu do regime (1964-1974), em que foram deflagradas as reformas educacionais. b) Uma forma de caráter consensual, participacionista e redistributiva que se desenvolve a partir de 1975 (1975-1985), coincidindo com o período de crise econômica e crise política e de legitimidade do regime. (GERMANO, 1993, p. 31)

A análise de Germano (1993) revela que a política educacional dos governos militares, além dos princípios restauradores, assimilou também princípios renovadores que apresentavam uma discrepância entre elaboração e implementação de políticas.

Essa formulação nos ajuda a entender, em parte, as inter-relações entre programas assistenciais e educativos que orientaram a elaboração e a implementação, durante esse período, de políticas educacionais em geral, como também para a área da educação da infância.

Sobre a Reforma Universitária de 1968, podemos dizer que, desde 1964, com os acordos firmados entre o Ministério de Educação e Cultura e a Agência do governo americano – *United States Agency for International Development* (USAID) –, foi definida a necessidade de restauração da ordem.[17] A tônica dessa Reforma foi baseada no relatório Atcon (1966), que previa a necessidade de interferir na vida acadêmica de forma a coibir manifestações e protestos. Outro aspecto salientado nesse relatório foi a importância de racionalizar a Universidade aos moldes empresariais, privilegiando também a privatização do ensino (cf. GERMANO, 1993; CUNHA, 1997).

A respeito da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, Germano (1993) discute a Lei n.º 5.692/1971, que fixava as diretrizes e bases desse nível de ensino, e destaca seus pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória e a generalização do ensino profissionalizante no 2.º grau. Apesar do apelo pela democratização do ensino, essa reforma representou, segundo o autor, um mecanismo para desviar a atenção dos fatores que fundamentavam a desigualdade social.

A partir de 1974, no campo econômico e político, já se iniciava o processo da crise de acumulação, que, segundo Germano (1993), fez face à desaceleração do crescimento, relacionada, entre outras coisas, à crise do choque do petróleo de 1973. Nessa década, o governo investiu em subsídios para empresas privadas, na forma de incentivos fiscais e creditícios, o equivalente a todas as despesas nas áreas de transporte, energia, assistência e previdência, educação e cultura, defesa nacional, energia e recursos minerais, agricultura, saúde, saneamento e comunicações, diminuindo os investimentos no campo social e, mais especificamente, nas áreas de educação, assistência, habitação e saúde.

Nessa época já havia também uma oposição conservadora ao regime militar. Sobre isso Germano (1993, p. 80) escreve:

---

[17] Série de acordos produzidos, nos década de 1960. Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira para a educação brasileira. O período de maior intensidade nos acordos foi de 1964 a 1968. Os técnicos norte-americanos tinham como objetivo garantir a adequação do sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Sobre os impactos históricos dos MEC-USAID na educação brasileira, ver: Otaíza Romanelli (1993), História da educação no Brasil, e Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes (1985), O golpe na educação.

> Conseqüentemente, a classe empresarial, toda a grande imprensa e os chamados políticos neoliberais passam a atribuir aos excessos de intervenção estatal, à ineficiência das empresas estatais, à dívida pública e ao déficit fiscal a responsabilidade exclusiva pelo caos econômico reinante no país, quando ele decorre, na verdade, do fato de o Estado ter privilegiado o capital privado, em detrimento dos demais segmentos da sociedade brasileira, sobretudo dos assalariados. A ampliação da intervenção do Estado na esfera econômica, livre de qualquer controle por parte da sociedade civil organizada e de instâncias de representação como o Congresso Nacional, na verdade beneficiou a burguesia. (GERMANO, 1993, p. 80)

Diante desse quadro, o governo militar ainda estatizou as dívidas das empresas privadas, atitude que aumentou os problemas políticos, sociais e econômicos do Brasil. No plano educacional,

> [...] apesar das reformas, o Estado, se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos estavam comprometidos com o capital privado, repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares. A privatização avança nos setores de saúde e educação que se tornam mercadorias de alto custo. (GERMANO, 1993, p. 93)

A iniciativa privada deteve, portanto, o domínio da pré-escola, do ensino de 2.º grau (como era denominado na época) e, especialmente, do nível superior. Dessa forma, apenas poucos tinham acesso à educação. Com a degradação das condições sociais, foram instituídas políticas governamentais preventivas e compensatórias, que, em grande medida, apenas contribuíam para "prever o agravamento das condições gerais da população" (GERMANO, 1993, p. 94) e que apenas significavam mecanismos de manutenção das desigualdades sociais geradas pelo processo de acumulação capitalista.

É preciso, portanto, salientar que, no intervalo que abarcou os anos de 1960 a 1980, viveu-se no Brasil o desenvolvimento do capitalismo na sua configuração mais excludente e de maior concentração de renda. Para Germano (1993), a ação do Estado concorreu decisivamente para essa condição e, a partir daí, se instalou um ciclo recessivo na economia brasileira.

1.3.2 - Políticas educacionais para a infância nas décadas de 1960 a 1980

A partir do levantamento da situação econômica, social e política do Brasil nos anos de 1960 a 1980 e das repercussões desse momento para a educação, vamos identificar as políticas educacionais para a infância.

Podemos dizer que a política educacional do governo no período que antecedeu à instauração do regime militar no Brasil, em relação ao atendimento à infância, estava pautada em reformas de caráter populista, sem grande atenção à questão da qualidade nas propostas oferecidas à população. O que se viu então foi uma legitimação do caráter assistencialista desse atendimento reforçando a ancestral polarização entre o binômio *cuidar e educar*, como forma de diferenciar aquilo que era destinado à camada pobre da população e à elite. O modelo assistencialista pautava-se no discurso de comoção e apelo da sensibilidade da sociedade para as crianças pobres incentivando programas de baixo custo.

> Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-de-infância, não especialmente destinados a crianças pobres. (ROSEMBERG, 2002, p. 32)

Para compreensão da polarização entre educação e cuidado e das implicações dessa polarização nas políticas sociais e educacionais no Brasil para a infância, é necessário buscar algumas pistas sobre o processo de integração entre educação e cuidado, no cenário mundial, quando se diz respeito ao atendimento às crianças de zero a seis anos. Para tanto as contribuições das pesquisas de Haddad (2006 e 2007) sobre a Educação Infantil são de grande relevância.

No surgimento das instituições de atendimento à infância, Haddad (2007, p. 119) destaca que "do ponto de vista de uma abordagem integrada de cuidado e educação" ocorreram dois fenômenos: "um diz respeito ao desenvolvimento paralelo de dois tipos de instituições para a criança pequena" e o segundo relaciona-se aos eventos mundiais que influenciaram as propostas destas instituições, tais como: a guerra fria, a revolução cultural ocidental e a globalização.

> O paralelismo nos serviços de educação e cuidado infantil caracteriza-se por um sistema de oferta tradicionalmente distribuído em dois grandes blocos: um conjunto de serviços que oferecem uma estrutura de atendimento diário e de tempo integral, frequentemente nas modalidades de creche institucional e domiciliar, e voltado a um segmento da população considerado em situação de risco; e um conjunto de programas pré-escolares (jardim-de-infância, escola maternal etc.) de tempo parcial e/ou integral, em geral voltado à promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança. A vinculação do primeiro ao setor social (bem-estar, assuntos familiares, saúde, trabalho etc.) e do segundo ao setor educacional conduz a uma polarização nessas duas dimensões do atendimento, influenciando fortemente a maneira como as instituições são organizadas em cada setor, no que se refere a objetivos, público alvo, regulamentação, financiamento, oferta, pessoal, tipo de funcionamento, etc. (HADDAD, 2006, p. 522)

Nos apontamentos da autora percebemos a importância da compreensão da inter-relação entre os eventos econômicos, políticos e culturais e a adoção de abordagens mais ou menos integradas de cuidado e Educação Infantil. Haddad (2006, p. 524) situa sua posição sobre o paralelismo nos sistemas de educação e cuidado da infância, afirmando: "o paralelismo observado nos sistemas de ECI não é necessariamente resultado da dupla origem das instituições de educação infantil [...] a integração entre os serviços, no sentido da unificação de objetivos e práticas, não é um conceito estático, linear, com uma conotação evolutiva".

Os eventos mundiais citados pela autora são apresentados com o objetivo de compreendermos o movimento da sociedade e sua relação com as propostas de educação e cuidado. Essa integração foi ocorrendo mundialmente nas instituições de atendimento à criança de zero a seis anos, principalmente após a segunda Guerra Mundial. Já em relação à influência da Guerra Fria, Haddad (2007) diz o seguinte:

> O período que se segue à segunda Guerra Mundial assistiu à primeira reorientação em escala mundial de programas para criança pequena, observando-se rumos bastante distintos entre países de orientação comunista e capitalista. Enquanto que no primeiro caso, um sistema de cuidado e Educação Infantil desenvolve-se em bases sólidas, no segundo, novas conceituações, objetivos e formas de atendimento são gradualmente introduzidos, diferenciando e delimitando as funções dos dois blocos de serviços e interrompendo o progresso que, até aquele ponto, era espontâneo. (p. 123)

Estavam em jogo, portanto, duas posições em relação às crianças. A primeira dizia respeito às creches vinculadas a programas sociais e filantrópicos de proteção e prevenção ao abandono e à delinquência com vistas a atender crianças em situações de vulnerabilidade social, e a segunda posição tinha como modelo as escolas maternais e jardins de infância oriundos de outros países (Itália, Alemanha, França e Estados Unidos) e como público alvo as crianças filhas da elite, demonstrando que a cisão nas ações voltadas para a educação e o cuidado da infância resultou de fatores políticos e ideológicos.

Outro momento marcante na história mundial que influenciou profundamente as propostas de educação da infância é apresentado por Haddad (2007) com o auxílio de uma categoria de Morin (1986) e se refere à "revolução cultural ocidental" ocorrida nos anos de 1960 e 1970. Esse momento favoreceu o surgimento de uma nova perspectiva para as ações de expansão das políticas de atendimento à infância, sendo marcado

principalmente pelo surgimento de vários movimentos sociais (feminista, negro, estudantil, hippie, entre outros). Esses movimentos, por sua vez, questionavam, entre outras coisas, o modelo de sociedade e, com suas reivindicações, conseguiram marcar o curso dos sistemas de Educação Infantil no mundo.

> Enquanto as ideologias da Guerra Fria provocaram um movimento contrário à integração de cuidado e educação, a revolução cultural ocidental dos anos de 1960 e 70 teve um efeito oposto. Ao mostrarem indignação sobre a desigualdade social, preconceitos, imperialismo, a guerra do Vietnã, a consolidação da cultura e ciência como um meio de dominação, repressão social e violência contra mulheres, esses movimentos anunciaram uma nova forma de organização e relações de poder. Em muitos países, esse período é marcado pela presença mais ativa do Estado na oferta ou subvenção de serviços, especialmente do tipo creche, assim como por uma revisão no significado psicológico, sociológico, econômico e político desse serviço. (HADDAD, 2007, p. 127)

É importante destacar a mudança profunda na visão de família e de infância, a qual reorientou os serviços destinados à criança de zero a seis anos. Haddad (2007) reforça que ela provocou novos elementos e significados para o atendimento institucional das crianças. Entre os acontecimentos que comparecem como causa de uma nova visão de família e de infância, destacamos: a) uma maior participação da mulher no mercado de trabalho; b) mudanças na estrutura familiar (monoparental, nuclear e outras); c) as famílias, antes bastante numerosas, começaram a se apresentar mais restritas a poucos membros, por causa do declínio na taxa de nascimentos; d) com a urbanização e a industrialização percebeu-se uma mudança nos contextos de socialização, ocorrendo a necessidade de arranjos extraparentais para cuidado, socialização e educação da criança.

Esses acontecimentos propiciaram a criação de instituições que respondessem a essas novas demandas. É preciso situar que essas grandes mudanças ocorreram em função da estruturação do modo de produção da sociedade, e dentro desse contexto surgiram novos movimentos sociais que reivindicavam seus direitos, entre eles o direito de ter uma instituição destinada aos cuidados e à educação das crianças de zero a seis anos.

A urbanização, a reorganização dos modelos familiares e a necessidade da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho demarcaram novas aspirações e necessidades sociais. Da parte do Estado, essas transformações inauguravam também uma nova perspectiva e significado para as políticas destinadas à educação da infância, vislumbrando aí novas possibilidades de controle e regulação sobre as crianças e suas

famílias, com a perspectiva de formação e adaptação para a lógica da produção capitalista. Kuhlmann Jr. (2000) percebe nesse contexto um modelo de educação voltado para a subalternidade.

Rosemberg (1992, p.22) traça, em seu artigo sobre a trajetória do modelo de educação pré-escolar de massa nas políticas sociais durante os governos militares, dois movimentos importantes a serem destacados: "o da pertinência funcional (assistência x educação) e o da competência (público x privado)". Essa bipolarização remete às questões discutidas anteriormente sobre as concepções de creche e pré-escola na sociedade: uma vinculada aos aspectos da educação assistencialista e a outra ao modelo educacional preparatório; cada modelo voltava-se para uma determinada parcela da sociedade.

Nos anos de 1960 é importante destacar a interferência de organismos internacionais na esfera da administração federal, que já se pronunciava nas políticas para a infância por meio de organizações como o UNICEF e a UNESCO, com suas propostas para a educação da infância no Brasil tendo como referência o modelo educacional assistencialista.

> A elaboração e divulgação das novas propostas do UNICEF para a infância e juventude ocorreram através de estudos/publicações, seminários/congressos internacionais/regionais e reuniões da junta executiva. Para a América Latina, destaca-se a Conferência de Santiago do Chile realizada em 1965 que, nas conclusões e recomendações, preconizou que os planos nacionais de desenvolvimento econômico e social deveriam compreender a atenção às necessidades das crianças e da juventude. (ROSEMBERG, 1992, p. 23)

Estudos e pesquisas realizadas no NEPIEC/FE/UFG analisam a interferência dos organismos internacionais na educação da infância. Para Vieira (2004), por exemplo, a tendência mundializada percebida nos documentos de organismos internacionais que interferiram nas propostas de educação da infância em países como o Brasil e que estavam presentes em documentos oficiais da UNESCO representavam, em sentido literal, os fundamentos que sustentavam as políticas educacionais com base na lógica economicista, que, segundo a autora, foram se desenvolvendo desde os anos de 1970.

Outros estudos, como Kramer (2003), indicam que a Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP/Brasil) aproximou-se do Departamento Nacional da Criança (DNCR) para a organização, em 1968, do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar no Brasil, cujo tema foi "Como proteger em massa os pré-escolares num país em desenvolvimento". A atuação da OMEP se ampliou no Brasil, a

partir desse ano, com a fundação dos primeiros Centros de Atendimento ao Pré-escolar (CAPEs) no Rio de Janeiro.

A legislação nacional, especificamente a Lei n.º 4.024 de 1961, nos artigos 23 e 24, estava disposta a normatizações para a educação das crianças menores de sete anos.

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou 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)

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), os artigos em questão afirmavam que as crianças receberiam "educação em escolas maternais ou jardins-de-infância" e que ainda se estimulariam "as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras". Percebe-se que havia, ainda que lento, um processo de expansão do atendimento educacional à infância, ao mesmo tempo em que se evidenciava uma subordinação das instituições de Educação Infantil existentes a órgãos de assistência ou de saúde, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Departamento Nacional da criança (DNCR).

A equipe do DNCR preparou um relatório sobre a situação do pré-escolar no Brasil, que seria apresentado para a junta executiva do UNICEF. Esse relatório foi o documento orientador do Plano de Assistência ao Pré-escolar apresentado no I Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar e foi o modelo para as políticas de atendimento de crianças durante os anos de 1970 e 1980. Nele ficava explícito que se tratava de uma política "de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola" (ROSEMBERG, 1992, p. 23). Ainda, evidenciavam-se as ideias de massificação de um modelo de menor custo para sua implementação, construção e financiamento, caracterizando assim atendimento precarizado, baseado na ação comunitária e no voluntariado.

> O documento do DNCr é sóbrio, sinalizando tratar-se, então, de um plano de emergência, sobriedade que se perde em propostas subsequentes: nas décadas de 70 e 80 o termo emergência foi substituído por alternativo, não convencional, informal em oposição à educação tradicional, institucional ou formal. (ROSEMBERG, 1992, p. 24)

Essa autora destaca também que um atendimento de massa a baixo custo para a educação da infância é discutido no Plano, em termos bem definidos, tais como: construções simples, improvisação de espaços, utilização de locais ociosos e trabalho

voluntariado sem necessidade de formação profissional. Esse modelo seria disseminado por todo o território nacional sem a preocupação com particularidades regionais, culturais ou educacionais e, pior, sem uma definição clara de alocação de verbas para desenvolvê-lo. Consequentemente, durante os anos de 1970, havia dentro dos mecanismos políticos de participação do governo autoritário, "essencialmente a elaboração e difusão de um discurso sobre a pré-escola de massa, sem se observar os impactos no perfil nacional desse atendimento" (ROSEMBERG, 1992, p. 25). Em outro artigo, essa mesma pesquisadora pontua:

> As políticas de EI contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos "não formais" a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais. No Brasil, essas propostas já foram incorporadas em passado recente e estão ameaçando o presente atual. A partir dos anos de 1970, essa influência proveio, especialmente, da UNESCO e do UNICEF. (ROSEMBERG, 2002, p. 28-29)

Em relação à influência do UNICEF no Brasil, Kramer (2003, p. 77) afirma que não havia uma uniformidade de políticas nos diferentes trabalhos financiados por essa organização; esta foi uma estratégia de diversificar a atuação conforme cada país assistido. A autora destaca ainda que aparecem em documentos oficiais dessa organização "referências à criança como sendo a chave para o desenvolvimento da nação", deixando clara a compreensão de que as condições de vida das crianças seriam fundamentais para o progresso social, evidenciando os motivos da preocupação com a assistência e a educação das crianças de zero a seis anos.

Sobre o UNICEF, Kramer (2003, p. 75) afirma:

> O UNICEF – anteriormente conhecido como Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – pretende estimular esforços, fornecendo uma espécie de ajuda internacional que possa ser usada como alavanca para a mobilização de recursos locais em favor da criança.

Sobre a legislação da época, destacaremos o que ficou estipulado na Lei n.º 5.692, de 1971, nos artigos 19 e 61, para a educação das crianças menores de sete anos, com o objetivo de entendermos o caminho percorrido por essa etapa da educação nos marcos legais:

> Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1.º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. Parágrafo 2.º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

> Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que preceda o ensino de 1.º grau. (BRASIL, 1971)

Kramer (2003, p. 92-93) afirma que a abordagem presente nessa legislação foi criticada por sua superficialidade e também por não ser capaz de apresentar como poderia ser viabilizada na prática. Critica o emprego no texto de termos evasivos como "velar" e "estimular", por não apresentarem clareza em relação às ações das empresas públicas e privadas e por deixarem vaga a forma como estas empresas poderiam fornecer educação pré-escolar para a comunidade. Ou seja, a Lei n.º 5.692/1971 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar, sendo apontada, ainda, como um retrocesso no que havia até então.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), tendo como base dados do DNCR, havia no Brasil, em 1965, uma população de 12.175.294 crianças com idade de dois a seis anos, desse total 7.612.414 tinham entre dois e quatro anos e 4.562.880 de cinco a seis anos, sendo que 199.200 destas últimas estavam frequentando jardins de infância. Para esse atendimento contavam cerca de 3.320 estabelecimentos, entre eles 1.435 públicos e 1.785 particulares. Esses dados mostram a pequena expansão desse atendimento em relação ao quantitativo de estabelecimentos, na época, em todo o Brasil e destacam uma supremacia do setor privado nesse atendimento. Havia uma focalização das políticas educacionais para a democratização do ensino primário que se encontrava com grandes dificuldades nas questões de organização de um sistema escolar e de estrutura. Romanelli (1993) mostra que, entre 1964 e 1970, mesmo com a crescente demanda da população escolar, cerca de 30% da população com idades entre 7 a 14 anos ainda estava fora da escola, e ainda existiam problemas a serem resolvidos dentro da escola. Os dados dessa autora nos mostram que, entre as crianças escolarizadas, cerca de 60% (ensino primário) se encontrava em atraso com relação à idade (repetentes e inscritos em atraso).

Para as crianças a partir de dois anos, foi lançado, no ano de 1967, o Plano de Assistência ao Pré-escolar, que preconizava em suas metas basicamente a criação de escolas maternais e jardins de infância a longo prazo. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 488), não se discute nesse Plano uma expansão preocupada com critérios de qualidade, bem como havia uma evasiva em relação à expressão "longo prazo", demarcando a

isenção do Estado e de sua responsabilidade com a "crescente necessidade de ampliação da Educação Infantil".

Tudo isso acabou por influenciar a criação de programas de baixo custo para a educação da criança de zero até seis anos, destacando principalmente os problemas da falta de recursos, aliados à defesa de que a pré-escola poderia ajudar a resolver os problemas do ensino primário. De acordo com dados do MEC, o I Plano Nacional de Desenvolvimento fixou objetivos nacionais para o biênio 1972/1974, em continuidade à estratégia de subdivisão em políticas setoriais conforme as metas e bases para a ação do governo:

> Ênfase especial foi dada à área da educação, pela verificação de sua íntima ligação com o processo de desenvolvimento social e econômico, apresentando como prioritárias as seguintes metas: a) - universalização progressiva do ensino de 1.º grau, de oito anos, obrigatório e gratuito, na faixa de 7 a 14 anos de idade; b) - eliminação da dicotomia educação humanística-educação profissionalizante no ensino de *2.º* grau, além da expansão do número de matrículas; c) - concentração de esforços e recursos no âmbito do ensino superior para atingir-se um substancial aumento de matrículas e de professores em regimes especiais de trabalho; d) - implementação do processo de alfabetização sistemática, visando a erradicar o analfabetismo no decorrer da década; e) - especialização e aperfeiçoamento de pessoal nos setores primário, secundário e terciário. (BRASIL, 1976, p. 07)

Sobre as taxas de escolarização em nível de 1.º grau, o documento apresenta os seguintes aspectos:

> [...] o crescimento da taxa de escolarização na faixa obrigatória deve-se à ação conjunta da iniciativa privada e das três esferas do poder público: federal, estadual e municipal. Considerando que a população de 7 a 14 anos, estimada para 1974 pelo IBGE, é de 21,9 milhões e que a matrícula de crianças dessa faixa etária em escolas regulares de 1.º grau, estimada pelo SEEC para o mesmo ano, é de 17,5 milhões de alunos, pode-se dizer que foi alcançada a meta de 80% de matrículas previstas para o triênio, pois a escolarização em 1974 alcançou 79,8% da população na faixa da obrigatoriedade escolar. (BRASIL, 1976, p. 07)

Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria a Coordenação de Educação Pré-Escolar, antiga CODEPRE, que posteriormente passou a ser denominada COEPRE (Coordenação de Educação Pré-escolar). Segundo Kramer (2003, p. 83), a função dessa coordenação seria "realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar". Do trabalho realizado por essa coordenação resultou o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar (1975). Nesse

período o MEC voltou-se para a preocupação de tentar organizar um programa nacional de atendimento para essa faixa etária.

> A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao "pré-escolar" por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. (BRASIL, 2006d, p. 07)

Os estudos de Schultz (1995) apontam para a compreensão de que a situação de crise política e o descontentamento da população com os regimes autoritários de certa forma coincidem com a intensificação da atenção à infância e à educação, demarcando um "mecanismo de controle social para a manutenção do poder" (p. 91). A partir de 1975, com a criação do COEPRE-MEC, as preocupações com a pré-escola passaram a fazer parte das secretarias estaduais, porém de forma "inoportuna", como um apêndice menos importante no tocante à participação na distribuição dos recursos do então 1.º grau, ou seja, a preocupação em dar prioridade para a pré-escola se revelava apenas nos discursos presentes em diretrizes e leis.

No documento intitulado "Legislação e Normas da Educação Pré-escolar", de 1979, analisado por Schultz (1995), ficaram evidentes algumas características comuns às diretrizes legais, tais como:

> - Discurso humanista, idealista e individualista.
> - Postura baseada nas concepções de compensação de carências advindas da privação cultural.
> - Grande ênfase no enfoque de carências biológicas, aliada a sugestões irrealistas para sua superação.
> - Várias diretrizes, determinações e mesmo leis, cujo cumprimento é muito questionável, quando não totalmente ausente.
> - Incoerência de posições, manifestada dentro do próprio discurso. Por exemplo: num momento se afirma a prioridade da pré-escola, em outro, logo adiante, se nega esta prioridade.
> - Ênfase à necessidade de formação profissional adequada do professor e, em seguida, negação desta necessidade, quer explicitamente, quer por ausência de medidas efetivas neste sentido.
> - Enfoque da educação pré-escolar como solução para os problemas em nível de 1.º grau: esta posição é dita, reforçada e repetida inúmeras vezes, desde os documentos iniciais, datados de 1976, até o primeiro documento do Mobral. (SCHULTZ, 1995, p.92)

Na análise dos Boletins, outro material produzido pela COEPRE-MEC, intitulados "Educação Pré-escolar", publicados a partir de 1975, Schultz (1995) nos mostra a presença do mesmo discurso veiculado nas Diretrizes e Leis, destacando o caráter compensatório das atividades propostas como solução para o fracasso nas séries iniciais da educação regular, além de experiências e propostas curriculares que, segundo a autora, eram flexíveis, sem rigidez e informais. Nesses documentos previa-se a utilização de monitores, mães e familiares, bem como de professores leigos.

Em 1975, junto com a criação da Coordenadoria de Educação pré-escolar, também foram criados, nas secretarias estaduais e municipais, setores específicos para a educação pré-escolar, demonstrando que mudanças de concepções e objetivos para a educação de crianças menores de sete anos provocam repercussões nos setores de tomada de decisão de políticas educacionais. No ano seguinte, o MEC elaborou o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1976).

> O II Plano Setorial de Educação e Cultura para o quinquênio 1975/1979 visa consubstanciar medidas operacionais decorrentes dos documentos básicos do MEC: Política Nacional Integrada da Educação, Política Nacional de Educação Física e Desportos e Política Nacional de Cultura. Na área da Educação pretende o MEC uma integração, tão perfeita quanto possível, dos diversos sistemas de ensino do País e um entrosamento, cada vez maior, do pré-escolar à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto das atividades voltadas para a educação do homem brasileiro. Essa integração resultará, necessariamente, em economia de recursos, com melhor aplicação, além de maior eficiência e produtividade. (BRASIL, 1976, p. 04)

Nesse Plano aparecem dados referentes aos anos de 1969 a 1973, mostrando a evolução crescente das matrículas na Educação Pré-escolar (em milhares), que apontavam para o Ministério de Educação duas necessidades para a área: de um lado, as necessidades de famílias que, tendo "um elevado nível cultural e econômico", se conscientizam da importância da pré-escola para o desenvolvimento dos seus filhos e, por outro, a necessidade de famílias que, mesmo não tendo consciência do valor educativo desse atendimento, dele necessitam como aporte suplementar por suas carências econômicas e culturais. A partir dos dados desse Plano, percebe-se que a falta de estabelecimentos públicos favorecia a expansão da oferta privada. A conclusão que o documento apresenta com relação às crianças de idade entre quatro e sete anos é a indispensável necessidade de iniciar "um trabalho sistemático de compensação das carências e de suprimento de melhores condições para os estudos formais" (BRASIL, 1976, p. 16).

> Uma das perdas de efetivos nas séries iniciais do ensino de 1.º grau é devida às condições de aprendizagem dos alunos, particularmente daqueles provenientes de famílias de menor renda. Estima-se que, dos 9,7 milhões de crianças entre o a seis anos de idade, nas zonas urbanas, em 1970, cerca de 4,5 milhões viviam em famílias cuja renda mensal não ultrapassava dois salários mínimos. Nesse nível ocorrem situações de carência nutricional e de privação cultural que se refletem na aprendizagem dentro e fora da escola. (BRASIL, 1976, p. 16)

O Plano situava a ação do governo no setor da educação como preventiva, apontando que as causas "de algumas das principais falhas do desempenho do sistema são remotas, e deveriam ser buscadas no início da vida escolar do aluno ou, até, no início de sua vida biológica" (BRASIL, 1976, p. 32). Nesse sentido a Educação Pré-escolar ganha uma evidência até então não percebida, aparecendo como uma possibilidade de solução de problemas identificados no inicio do 1.º grau como a evasão e a repetência. O Plano apresenta as estatísticas da evolução de matrículas na pré-escola nos anos de 1969 a 1973:

Tabela 1 - Brasil / Educação Pré-escolar – Evolução das Matrículas: 1969 - 1973 (em milhares)

ANO	**TOTAL**	**Escolas Públicas**		**Escolas Particulares**		**Localização**			
		ALUNOS	%	ALUNOS	%	URBANA		RURAL	
						ALUNOS	%	ALUNOS	%
1969	353,3	198,7	56,2	154,6	43,8	344,1	97,4	9,2	2,6
1970	374,3	221,5	59,2	152,8	40,8	365,2	97,6	9,1	2,4
1971	422,3	261,2	61,8	161,1	38,2				
1972	460,0	269,1	58,5	190,9	41,5				
1973	477,6	264,3	55,4	213,3	44,6				

Fonte: SEEC/Mec in: II PSEDUC (1976, p. 15)

O objetivo da pré-escola segundo o Plano foi "desenvolver um processo progressivo para o atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa de quatro a seis anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando

ao ensino regular" (BRASIL, 1976, p. 35). Essa perspectiva da pré-escola como forma de compensar carências infantis não foi exclusividade de políticas nacionais. No momento pós segunda Guerra mundial, essa marca na pré-escola estava também em países como os Estados Unidos, bem como no Continente Europeu, como uma forma de suprir a "privação cultural" das crianças e suas famílias, para resolver os problemas de fracasso escolar, surgindo o conceito de educação compensatória, tão em voga no Brasil nos anos de 1970.

> 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 idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (KRAMER, 2006, p. 799)

Podemos perceber na Indicação do Conselho Federal de Educação n.º 45, de 1974, a partir dos estudos de Kramer (2003) e Schultz (1995) o início do modelo compensatório na educação pré-escolar. A função do nível anterior à escolarização formal seria compensar as carências das crianças e prepará-las para o ingresso e a permanência nos estudos posteriores. Essa indicação foi ratificada pelo Parecer n.º 2.018, de 1974. A análise desses documentos foi muito significativa para a compreensão da história da Educação Infantil brasileira. Neles, o Conselho Federal de Educação assumia oficialmente a Teoria da Privação Cultural, de acordo com essa teoria, a crianças oriundas das camadas mais pobres da população apresentariam desvantagens socioculturais e teriam menos condições de continuar seus estudos, implicando repetência e evasão nas primeiras séries escolares, e se posicionava favoravelmente ao desenvolvimento da educação compensatória para a pré-escola, justificando sua posição nas teorias e estudos que mostravam a eficiência desse modelo para prevenir vários tipos de distúrbios que tinham, na sua origem, a carência nutricional e afetiva.

> [...] Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do currículo escondido, as crianças das classes média e alta. (BRASIL, 1974)

No texto estava clara a ideia quanto ao modelo compensatório para a educação da infância. O texto se referia também à necessidade de se elaborar uma legislação específica de educação pré-escolar, recomendando que fosse dada ênfase aos programas emergenciais para a população de seis e cinco anos ou menos. Sobre esse parecer, Kramer (2003, p. 93), com base em documentos do MEC intitulados "Atendimento pré-escolar volume I e II", de 1977, destaca:

> O parecer n.º 2.018, do Conselho Federal de Educação, contém sugestão semelhante: propõe a elaboração de legislação contendo normas e procedimentos que regulamentam a implantação de programas dirigidos às populações em idade pré-escolar mais carentes. Além disso, o mesmo parecer recomenda que sejam buscadas novas fontes de recursos financeiros para subvencionar a educação pré-escolar. Sugere, também, que se dê ênfase naquela legislação aos programas de emergência como os de educação compensatória. (p. 93)

A autora conclui que as tendências constantes na legislação (pareceres do CFE e relatórios) "apenas sugerem princípios gerais para o desenvolvimento de programas de educação pré-escolar e apresentam propostas de educação compensatória" (p. 95). Kramer nos indica ainda que existiam duas formas de atendimento pré-escolar na década de 1970:

> Uma é desenvolvida pela organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), de caráter privado e beneficente, sendo sua atuação bastante reduzida do ponto de vista quantitativo. A outra é realizada pela Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), do Ministério de Educação e Cultura, de caráter público federal, tendo, pois, influência direta na determinação das diretrizes do atendimento ao pré-escolar desenvolvido em nível das secretarias Estaduais. (p. 95)

No Parecer do MEC n.º 2.018/1974 está explícito que, para a resolução da questão financeira envolvida na promoção tanto do ensino de 1.º grau quanto da pré-escola,

> uma solução estaria em estender o conceito de ensino de 1.º grau para essa fase de prontidão para a aprendizagem, que alcançasse, pelo menos, a faixa etária dos 5 e/ou 6 anos, como, aliás expressamente o prevê a Lei n.º 5.692/71, no seu artigo 19 como garantia de maior rentabilidade nos estudos a serem feitos a partir da 1.ª série. Caso isso venha a ocorrer, será possível utilizar os mesmos recursos, quer no pré-primário, quer no 1.º grau. E com a vantagem de que aquilo que se economizar na redução da reprovação dos escolares acabará pagando parte do custeio do pré-primário. Se, por acaso fosse possível diminuir em 50% a atual reprovação observada na 1.ª série, seriam obtidos, pelo menos 1.700.000 novas vagas nessa série, o que poderia

> acarretar sensível redução dos programas de construção escolar, além de baratear os custos globais per capita do ensino de 1.º grau. Tudo isso, sem contar, o amplo sentido de justiça social de que se revestiria a medida. (BRASIL, 1979, p.27)

Constava nas publicações do MEC, no final da década de 1970, o documento intitulado "Atendimento ao pré-escolar", volume 1 e 2; o primeiro de 1977 e o segundo de 1982. Esse material tinha como objetivo oferecer aos educadores da pré-escola uma fonte de consulta ao seu "dignificante trabalho de ajudar crianças brasileiras a viverem sua infância em plenitude e a se tornarem pessoas realizadas e realizadoras" (BRASIL, 1977). O que chama a atenção nesse documento é a busca de novas formas de atendimento de baixo custo, tais como:

> - Usar locais preexistentes. As construções, além de demoradas, são bastante onerosas. Em muitos lugares elas se tornam necessárias. Nesse caso, trata-se de descobrir as formas mais dinâmicas e econômicas de construções pré-escolares. Onde houver qualquer espaço físico disponível, que ofereça as condições mínimas para as atividades das crianças, deve ser aproveitado. As vezes os locais são ocupados alguns dias por semana ou algumas horas por dia, ficando boa parte do tempo com capacidade ociosa.
> - Introduzir o sistema de rodízio de grupo de crianças no uso dos espaços. Enquanto um grupo está na sala de atividades, outro pode estar na área livre e um terceiro no pátio coberto. Duplica-se ou triplica-se, dessa forma, a capacidade total do estabelecimento, sem menor prejuízo para as crianças.
> - Aumentar a relação educador-criança. Costuma-se dizer que o ideal é 1 professor para 25 crianças. Até menos, se se pretende um atendimento individualizado e intenso. Mas talvez lucraríamos em dar um pouco mais de crédito ao papel educativo da interação grupal – em que a própria convivência, com os desacertos e acertos entre as crianças, é um fator de aprendizagem de comportamento válidos e de experiências estimuladoras do desenvolvimento social, emocional e cognitivo.
> - Obter a cooperação dos irmãos maiores das crianças. Com algum treinamento e a assistência do professor, eles podem responsabilizar-se por diversas tarefas e prestar um grande auxílio no desenvolvimento das atividades do centro pré-escolar. Além do mais, esses irmãos aprenderão a brincar com as crianças, prestar-lhes cuidados adequados e tomarão consciência da importância da idade pré-escolar, e, dessa forma, seu comportamento em casa com os irmãos menores será mais positivo.
> - Obter a participação das mães das crianças atendidas, de forma obrigatória e em sistema de rodízio (alguns dias por mês para cada grupo de mães), ou livre, de forma mais permanente e efetiva. A participação obrigatória e em rodízio é mais fácil para aquelas mães que trabalham fora de casa ou que fazem trabalhos permanentes para fora (lavagem de roupa, confecção etc.). Se houver, por hipótese, 60 mães num grupo de 100 crianças, escalando-se 3 mães por dia, cada mãe terá que participar 1 vez por mês. O sistema de participação livre contará com pequeno número de mães: somente aquelas que dispuserem de mais tempo. Cada uma poderá, assim, dar mais dias por mês. Sua participação poderá ser, então, bem maior, porque há uma adaptação mais rápida ao ambiente do centro pré-escolar e um treinamento maior para as tarefas junto às crianças.
> - Obter participação de outros voluntários: grupos de jovens, tias, avós, etc. muitas pessoas sentir-se-ão felizes por colaborarem numa obra tão

> importante. Ajudar na educação pré-escolar poder ser uma das formas de sentirem-se úteis e realizadas.
>
> • Usar material de sucata como material de trabalho das crianças. Latas, pedaços de madeira, retalhos de pano, caixas de madeira e de papelão, restos de papel obtidos em gráficas, de computador, jornais e revistas velhas, folhas de árvores, raízes, pedras, areia, tampinhas de garrafa, pauzinhos de picolé, copinhos de iogurte, embalagens de ovos, carretéis de linha vazios, botões, sementes, tudo, enfim, que sua imaginação sugerir e que oferece possibilidade de as crianças manusearem, pode ser considerado material didático. Como se diz no cap. III, do Vol. 1, o que vale é o processo de a criança se pôr a criar sobre um determinado material. Ele tem valor na medida que permite e provoca a atividade infantil. (BRASIL, 1977, p. 17-18)

Não por acaso fugimos à regra e cedemos espaço a essa longa citação, pois ela revela – inclusive de modo trágico – a forma como o Estado, apesar de seu discurso sobre a importância da pré-escola, ausentava-se de suas responsabilidades. Ressaltamos que, segundo se lê no trecho citado, a prioridade desse atendimento seria para as crianças de baixo nível socioeconômico por terem um ambiente familiar "fraco em estímulos", sendo que, dentro desse grupo, a ênfase recairia naquelas com idades de 4, 5 e 6, anos por duas razões:

> a) as idades anteriores estão mais cobertas pelos setores de saúde e alimentação e, b) são as idades mais próximas ao ingresso na escola, possibilitando continuidade entre a educação pré-escolar e a escolar. (BRASIL, 1977, p. 19).

Podemos citar, nesse período ainda, dois programas marcantes nas ações para o atendimento em massa das crianças menores de sete anos no Brasil: o Projeto Casulo, desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a entrada do Movimento Brasileiro em prol da Alfabetização (MOBRAL)[18] nas atividades com as crianças menores de sete anos. A perspectiva delineada nesses programas para o atendimento da infância nos ajuda a compreender as concepções presentes nas políticas e ações do Estado, assim como nas instituições privadas. O projeto Casulo, por exemplo, decorre das ações da LBA, que para o cumprimento de suas atribuições estatutárias se propôs a executar o projeto inserindo-o no Programa Assistência – Subprograma Assistência ao Menor. Segundo Kramer (2003, p. 73), "a previsão do Projeto para os anos de 79/80 era atingir a meta de 250 mil crianças para 7.458 Unidades. Segundo dados de 1978, 150

[18] MOBRAL – Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização. Programa do governo federal iniciado em 1971 e extinto em 1985, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil.

mil crianças eram atendidas, sendo 65% no interior do país, e 35% nas capitais e periferias urbanas".

Conforme comenta essa autora, os objetivos do Projeto Casulo estavam voltados para a compensação de carências da camada mais pobre da população atendendo o maior número possível de crianças. Nesse sentido, prestava assistência às crianças menores de sete anos em programas de baixo custo, sendo que os cuidados envolviam higiene, alimentação, atendimento médico e odontológico e tinham como perspectiva prevenir a marginalidade, bem como promover tempo disponível para que as mães pudessem trabalhar. Estava, assim, integrado ao ideal de educação compensatória e pregava a educação pré-escolar como fórmula para resolver os problemas relativos ao fracasso escolar no ensino de 1.º grau.

É importante salientar que, por um lado, os objetivos educacionais descritos pelo Projeto Casulo não pretendiam preparar as crianças para uma escolarização futura; tinham como princípio pedagógico trabalhar com atividades "de cunho recreativo", bem como o suprimento de carências nutricionais. Por outro lado, a concepção da LBA era de enfatizar a pré-escola como "solução para os problemas de baixo rendimento da escola de primeiro grau" (KRAMER, 2003, p. 74-75). Essa contradição pode nos indicar que já havia uma preocupação, em nível de discurso, de desvincular as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto Casulo das práticas propedêuticas, que eram, ao mesmo tempo, desmentidas nos documentos da Legião Brasileira de Assistência – LBA.

Sobre as iniciativas e programas desenvolvidos nesse período, era evidente o modelo de baixo custo veiculado pelo governo. Foi uma das formas de se tentar garantir a hegemonia por meio de políticas participativas e distributivas na área de Educação Infantil. Com a criação da COEPRE (Coordenadoria de Educação Pré-Escolar), o Ministério de Educação e Cultura demonstra a tentativa de organizar um Programa Nacional de Educação Pré-escolar nesses moldes, evidenciando o lado perverso de algumas políticas.

Sobre o MOBRAL, os estudos de Arce (2008) apontam que essa instituição figurou como responsável pela educação de crianças de zero a seis anos, realizando o processo de expansão desse tipo de atendimento por todo o território nacional. Para essa expansão foram utilizados recursos da comunidade e o trabalho de voluntários, configurando práticas que já eram marcas do trabalho do Mobral na educação de jovens

e adultos. A autora utilizou como material de análise vários manuais produzidos[19] por essa instituição e realizou também uma análise sobre as pessoas que trabalhavam com as crianças de zero a seis anos durante o regime de ditadura militar. Ela destaca:

> Desde o final da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vinha, em seus documentos, adotando as marcas fundamentais do MOBRAL. Passar a Educação Infantil para as mãos do mesmo tornaria a sua expansão mais rápida e barata, respondendo assim aos anseios populares por esse tipo de atendimento. (ARCE, 2008, p.380)

Nesse aspecto, de acordo com Arce (2008), o MOBRAL tinha o perfil ideal para cuidar da expansão do atendimento pré-escolar.

> De 1982 a 1985 o MOBRAL encaixou-se, por seu trabalho sempre realizado com o auxílio da comunidade, no perfil do órgão ideal para cuidar da expansão do atendimento pré-escolar, defendida no III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (PSECD), cuja tônica voltava-se para a mobilização da comunidade e uso dos recursos locais. O MOBRAL foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando em 1982 a responder por 50% do atendimento pré-escolar público. O atendimento restringia-se a crianças de 4 a 6 anos e a política do MEC, já descrita, guiava o cotidiano das instituições educacionais destinadas a essa faixa-etária. (ARCE, 2008, p. 383)

Arce destaca ainda a sintonia existente entre os documentos do MOBRAL e o estabelecido pelo III Plano Setorial de Educação, Desporto e Cultura, elaborado no governo do General Figueiredo, que evidenciava em 1980, a importância da educação pré-escolar como forma de a criança alcançar êxito na educação escolar posterior, assim como na vida. A autora enfatiza alguns pontos defendidos nesse Plano:

> - Integrar as ações educativo-culturais com outras iniciativas de política social voltadas para o menor, notadamente as de saúde, saneamento e nutrição, de melhoria das condições habitacionais e de organização social;
> - Mobilizar os meios comunitários e os recursos locais, potencializando a educação familiar pelo envolvimento de todos os seus membros em processos educativos comuns, sem discriminação de idade;
> - Enfatizar a adoção de inovações metodológicas que permitam desformalizar os processos educativos prévios à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas. (BRASIL, 1983, *apud* ARCE, 2008, p. 384).

[19] Materiais didáticos produzidos pelo MOBRAL: *Vivendo a pré-escola*, a revista *Criança* e o conjunto de cadernos intitulados "Temas para reflexão". Todos eles voltados para o treinamento das pessoas que trabalhavam com as crianças.

Os manuais de formação das pessoas que trabalhavam com as crianças menores de seis anos estavam em sintonia com as políticas do MEC, pois se fundamentavam na função pedagógica da pré-escola, a qual estava muito "próxima da preparatória para as séries posteriores [...] escolhem-se habilidades e conhecimentos pensando-se na sua utilidade para a futura vida escolar da criança" (ARCE, 2008, p. 389).

Schultz (1995) também situa a presença da Fundação Mobral nas ações direcionadas às crianças com idade inferior a sete anos como um esforço das autoridades, pressionadas pela crise e insatisfação popular, para dar um grande impulso à questão da educação pré-escolar. O trabalho desenvolvido por essa instituição teve como objetivo atender o maior número de crianças possível, com baixo investimento. Para isso foram utilizados para o serviço professores sem formação, espaços e materiais improvisados, assim como o trabalho de voluntários.

Apesar dessas evidências, estava presente no discurso do Programa do Mobral para a pré-escola a ideia de não oferecer para as crianças pobres uma educação pobre e de que a educação pré-escolar não seria preparatória para o 1.º grau, embora fosse vislumbrada a consequência positiva para a vida escolar futura das crianças. Na contraposição desse discurso e em consonância com o III PSECD (1980), o MEC lança, por meio da Secretaria de Educação Pré-escolar (COEPRE) um material intitulado "Diretrizes do pré-escolar", o qual concebe as metodologias e o currículo da pré-escola com a função de preparar a criança para sua entrada na escola, justificando que essa etapa contribuiria para reduzir os índices de repetência das etapas posteriores.

Ao analisar as ações do Estado representadas por políticas públicas, no artigo "Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil", Barbosa, Alves e Martins (2007) destacam que as políticas educacionais para a infância indicam os próprios significados e conceitos que as orientam. Essas autoras apontam que,

> A atenção à educação da infância por parte do Estado, que se expressa em políticas públicas, materializa formas de ação, concepções e significados atribuídos à infância, às crianças e sua educação, à instituição e ao trabalho docente, refletindo-se na construção da identidade dos seus profissionais. Assim, as propostas e práticas pedagógicas de crianças na família, escolas, pré-escolas, creches e instituições similares guardam profunda relação com concepções de educação, de criança e de sociedade, assumidas por pais, professores, representantes governamentais, dentre outros. Os próprios princípios legais contêm – implícita ou explicitamente – uma cosmovisão abrangente que vai sendo difundida juntamente com a divulgação das leis e das propostas educacionais oficiais. (p.01)

Com bases nesses estudos, podemos inferir que a elaboração e a implementação de políticas educacionais para a infância, no período de 1960 a 1980, indicavam as concepções de educação e infância e estavam inscritas na legislação, nos relatórios e nos pareceres. Tais concepções, por sua vez, estavam marcadas por sua inter-relação com o cenário político, econômico e social da época, por influências de organismos internacionais e por eventos mundiais. Portanto, podemos sintetizar, conforme discussão de Arce (2008), que a educação pré-escolar no período do regime militar funcionou como instituição "salvadora do ensino primário" para diminuir os índices de repetência e a evasão escolar, de acordo com a Teoria da Privação Cultural, demandando para tal objetivo uma Educação Compensatória.

Considerando todos os aspectos levantados até aqui, podemos tecer algumas reflexões em relação à política educacional do período de 1960 a 1980 e principalmente aos aspectos referentes à Educação Infantil. Nesse caso podemos destacar que o Estado cumpriu sua função política em relação ao modelo de produção capitalista, organizando, entre outros elementos, um dos aparatos que assegurava a hegemonia. Nesse sentido as reformas educacionais foram muito importantes, sendo fundamentais para a realização das atividades do Estado, pois havia um aparelho de ensino integrado aos ditames economicistas para o "desenvolvimento da nação", como podemos perceber nas grandes reformas de 1968 e 1971.

De acordo com Germano (1993), a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis e 2) estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria do capital humano, entre educação e produção capitalista. Em relação à educação da infância, podemos perceber, no entanto, alguns indícios de mudanças na concepção desse atendimento durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 no que diz respeito à elaboração e à implementação dessas políticas educacionais.

No período de 1960 até a instauração do regime militar, em 1964, percebe-se uma política, ainda que tímida, retratada principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024/1961, um caráter mais incisivo em relação à questão da educação das crianças menores de sete anos. Notamos, ademais, que houve um enfraquecimento dos programas criados pelo Departamento Nacional da Criança, que tinham até então uma marca essencialmente assistencialista (em outros países já havia uma tendência de aproximar esse atendimento da perspectiva educativa). Podemos observar como efeito dessa tendência a inclusão do jardim de infância na educação pré-primária (Lei n.º

4.024/61). Houve, então, certo estímulo para a criação e a organização de instituições de educação pré-primária no Brasil, ação ainda muito concentrada na rede privada, evidenciando o pouco investimento do setor público nessa etapa.

A partir de 1964, há uma mudança na concepção da função dessa etapa da educação, a qual influenciou prioritariamente a formulação de políticas públicas, para essa área, nos governos militares. A concepção que orientou, portanto, as políticas educacionais para a infância no Brasil, a partir de 1970, foi fortemente influenciada pela política internacional, por meio de organizações como o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, em acordo com o Plano de Assistência ao Pré-escolar difundido no país. Esse Plano tinha como foco um modelo de instituição de baixo custo, com preocupações compensatórias embasadas na teoria da privação cultural, modelo já bastante criticado nos Estados Unidos e na Europa.

Nessa época, continuava a vigorar, no Brasil, a concepção da função da educação pré-escolar como uma educação compensatória. Essa concepção estava presente, de forma tímida, em documentos oficiais, por exemplo, na Lei n.º 5692/71, mas encontrava-se bem definida em Indicações e Pareceres do Conselho Federal de Educação.

> Assim, as políticas oficiais para a Educação Infantil no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, incorporaram a teoria da privação cultural que delimita um caráter compensatório nas propostas didático-pedagógicas de creches e pré-escolas, atribuindo a estas últimas a função de estimulação cognitiva e de preparação para a alfabetização enquanto prevenção de problemas de rendimento escolar na escolarização posterior. (ALVES, 2007, p. 42)

Esse modelo se apresentou como fórmula mágica para diminuir as diferenças culturais das crianças pobres (privação cultural). Essa premissa, originalmente disseminada nos Estados Unidos e países da Europa, chegou ao Brasil nessa década e influenciou fortemente a formulação de políticas para a educação pré-escolar, como pode ser percebido na Indicação n.º 45/74 e no Parecer n.º 2.018, que legitimaram esse modelo e fortaleceram a implementação de projetos em todo território nacional. Era como se fosse possível resolver todos os problemas de desigualdade social e, em específico, aos problemas do ensino de 1.º grau (evasão e repetência) simplesmente implantando um modelo de Educação Infantil compensatório.

É importante destacar que é nesse mesmo período que vemos a crescente expansão do atendimento das crianças em todo o território nacional, por iniciativas

governamentais e privadas, inclusive com a criação de várias formas de atendimento alternativas, como mães crecheiras e creches domiciliares. Tudo isso provocou uma grande demanda de apoio do poder público frente à pressão desencadeada pela visível inserção da mulher no mercado de trabalho e suas necessidades em relação aos cuidados e educação de seus filhos. As implicações para a Educação infantil estão relacionadas com a qualidade questionável desse atendimento, a falta de profissionais capacitados para atuar com essa demanda, a falta de estrutura física adequada e a impossibilidade de fiscalização das instituições.

Algumas considerações sobre a política do pré-escolar dentro das leis e normas oficiais, no período de 1975 a 1982, também são importantes para compreendermos as concepções que orientavam as ações para a pré-escola. Schultz (1995) aponta que, nos textos que constituem o conteúdo das leis e normas oficiais do MEC,[20] para orientação e direcionamento dos programas para a educação pré-escolar no período de 1975 a 1982, estava presente o surgimento da preocupação com essa etapa do ensino, pois, antes, as medidas existentes tinham o caráter meramente assistencial, não existindo, formalmente, a compreensão dessa etapa como constituinte da educação básica.

De seus estudos, destacamos algumas conclusões que apontam para a compreensão de que a situação de crise política e o descontentamento da população com os regimes autoritários coincidem de certa forma com a intensificação da atenção à infância e à educação, demarcando um "mecanismo de controle social para a manutenção do poder" (SCHULTZ, 1995, p, 91). A partir de 1975, com a criação da COEPRE-MEC (Coordenação de Educação Pré-escolar), as preocupações com a pré-escola passaram a fazer parte das secretarias estaduais.

Nessa análise das legislações e normas, Schultz identifica ainda nos documentos a presença do discurso da necessidade da formação específica de professores para atuarem na pré-escola, na mesma proporção em que se previa um aumento no quantitativo dos cursos de conteúdos específicos para a pré-escola, no entanto, segundo essa autora, as metas relacionadas à formação dos professores, até 1980, não se

[20] Os documentos analisados por Schultz (1995) foram: Constituição de 1967, Emenda n.º 01/10/69, título VI, art. 175, § 1.º, 2.º, 3.º e 4.º; Consolidação das Leis do Trabalho, seção VI, art. 389, itens I, II, III e IV e seção V, art. 396, 397, 399 e 400; Lei n.º 5.692/71, Cap. II, art. 17, 18 e 19 (Anexo IV); Lei n.º 5.829, de 30/11/72; Decreto n.º 66.623, de 22/05/70, título III, Cap. I, seção III, art. 26; Decreto n.º 69.514, de 09/11/71, art. 1.º e 2.º; Portaria n.º 01, de 15/01/69 do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho; Portaria n.º 01 de 06/01/71; Indicação n.º 045 e Parecer n.º 2.018/74 do Conselho Federal de Educação.

concretizaram. De acordo ainda com sua análise, ocorreu o inverso, mesmo em nível do discurso; notou-se menor ênfase na questão da necessidade de formação dos professores até chegar à opção pela não profissionalização dos professores pelo MEC.

A reflexão que se faz referente à elaboração e implementação de políticas educacionais para a infância no período de 1960 a 1980 é que a maneira de conceber a infância – impregnada de um modelo assistencialista e compensatório – determinou as ações políticas e a expansão do atendimento na época. A ausência de verbas para programas assistenciais e/ou educacionais acabou ainda por reforçar a concepção do assistencialismo com a ideia de atendimento à infância como dádiva oferecida aos pobres, um mecanismo que ajudava a garantir a hegemonia política da época por meio de uma expansão aparente, de baixo custo e que respondia de certa forma aos anseios da comunidade em relação ao atendimento dessa faixa etária.

Esses acontecimentos, no entanto, deixam um legado para os anos de 1980: o início da preocupação do Estado com as políticas para a Educação da Infância e a crescente consciência da importância dessa área para a população. A partir daí começam a surgir estudos na área desenvolvidos por novos pesquisadores e inicia-se também uma crítica contundente, e já tardia, ao modelo de educação compensatória com base na teoria de privação cultural. A perspectiva era de superar também o modelo escolarizado desse atendimento. Tudo isso constitui um campo amplo de estudos e pesquisas que influenciará decisivamente os conceitos e as políticas, numa tensão de forças, para a melhoria da qualidade e para a garantia da especificidade da educação da infância a partir da década de 1980.

CAPÍTULO II
CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DE 1980 NO BRASIL

Neste capítulo discutiremos a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais, no Brasil, a partir de 1980. Situaremos, portanto, algumas transformações importantes de ordem jurídico-institucional presentes na Constituição Federal de 1988, bem como em importantes documentos referentes às políticas para a educação, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/1996; Lei n.º 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011); Emenda Constitucional n.º 14/1996 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF[21]; Lei n.º 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB[22]; e Emenda Constitucional n.º 059/2009.

É necessário apreender esse momento histórico dentro da dinâmica econômica e social, e isso implica perceber como a política educacional interage com os projetos de desenvolvimento econômico e as sucessivas transformações da sociedade, sem esquecer a participação das demandas da sociedade organizada muitas vezes opositoras das políticas oficiais, o que nos conduz a reconstituir algumas relações entre o contexto social, econômico, político e as concepções neoliberais gestadas nos âmbitos nacionais e internacionais a partir da década de 1980.

Partimos da compreensão de que o desdobramento da adoção de princípios neoliberais na política educacional brasileira tem impactos sobre todos os níveis, etapas e modalidades da educação e em específico sobre a educação de crianças menores de seis anos. Por isso, destacamos a importância da compreensão das proposições

---

[21] O FUNDEF foi implantado no Brasil pela Emenda Constitucional n.º 14/1996 regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996 e passou a vigorar no ano de 1998. Embora seu prazo de duração fosse de dez anos, foi extinto em 2006 com a implantação do FUNDEB.

[22] A Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB –, de que trata o art. 60 do ato das Disposições Transitórias. Altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. O FUNDEB foi aprovado em substituição ao FUNDEF (1996) – que não contemplava a Educação Infantil e o Ensino Médio, priorizando nos investimentos o Ensino Fundamental.

sociopolíticas identificadas com o ideário neoliberal na conformação, elaboração e implementação de políticas públicas para a infância no Brasil. Sobre essa temática, Silva (2006, p. 53) nos indica:

> Para entender a Educação Infantil como parte da produção e reprodução da vida material e, portanto, das relações sociais que os homens estabelecem entre si no sentido de, também, reproduzir o estado de coisas que conformam tais relações, é preciso situá-la historicamente em conexão com os avanços das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Os aspectos sociais, políticos e econômicos que se configuraram no Brasil a partir de meados da década de 1970 tiveram implicações na definição das políticas públicas amplas e situaram o lugar do Estado no modo de produção da sociedade brasileira. Nesse contexto, o sistema educacional brasileiro se acomodou ao ideário hegemônico de preparação para o mercado de trabalho, e se estabeleceu uma concepção de relação linear entre sociedade e educação nas políticas educacionais, como se fosse possível resolver todos os problemas sociais por meio da educação. Como pontua Martins (2007):

> A reestruturação produtiva modifica as relações de trabalho no mundo e também no Brasil, materializando-se nas ações político-educacionais que seguem os preceitos dos organismos multilaterais, com a valorização da esfera privada. Esse movimento visa a atender as demandas do mercado que exige um novo tipo de trabalhador implicando em mudanças estruturais no sistema de ensino. Nesse processo, a Educação Básica passou a se constituir como nível mínimo de escolarização que teria por objetivo proporcionar a formação humana para a *cidadania* possibilitando progressão em estudos posteriores. (p. 51)

Tal movimento, de acordo com essa autora, objetivou instituir no ensino as demandas provenientes do mercado, o que resultaria em mudanças nos sistemas educacionais. Para ela, a escola, dentro da lógica de produção capitalista, possibilita o acesso diferenciado às pessoas desde a Educação Infantil, com o objetivo de responder às mudanças no campo da produção e também à expansão do capital. Ao se referir às políticas públicas para a qualidade na educação brasileira, Fonseca (2009) também afirma que, “do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado” (p. 54).

Desenvolvendo estudos que buscam a compreensão desse momento na constituição de políticas educacionais para a infância, sua expansão e as concepções dominantes nas políticas e nas práticas das instituições, Barbosa (2008) nos adverte que,

no caso brasileiro, isso implica compreender a reestruturação do modo de produção capitalista, a ideologia neoliberal e seus impactos nas reformas educacionais mais amplas.

> [...] o conjunto de revisões que foram impostas ao sistema produtivo capitalista e a concepção de educação como prática de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado. Tal processo, pelo que podemos perceber, demandou novas teorias de aprendizagem e novos conteúdos e habilidades a serem reforçados e/ou aprendidos desde a infância, tornando esta etapa um dos pontos nodais a serem debatidos no bojo das propostas de políticas sociais públicas, no âmbito da educação, da saúde e da assistência. Desse prisma, a educação da infância de baixa renda é apresentada como vital para o controle da convulsão social decorrente do agravamento das crises econômicas, da pobreza e da miséria da maioria da população do planeta. (BARBOSA, 2008, p. 380)

Os apontamentos de Barbosa (2008) são elucidativos para a compreensão dos multideterminantes que cercam o campo educacional, mostrando que o modo de produção social interfere na concepção de homem, de sociedade e de educação.

Na sequência discutiremos, portanto, alguns aspectos relacionados ao neoliberalismo e aos impactos desse modelo societal para a Educação Infantil.

2.1 Neoliberalismo e Educação Infantil no Brasil

As reformas estruturais advindas do Estado e sua crise contemporânea se relacionam diretamente com as políticas educacionais e em específico com as políticas para a Educação Infantil, repercutindo dessa forma nas instituições, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Se partimos da compreensão de que não podemos entender esses processos sem ter uma visão ampla dos nexos que compõem a sociedade, torna-nos necessário, para o estudo das relações entre as políticas públicas e as práticas educativas na Educação Infantil, compreender o processo de reestruturação do sistema capitalista e os impactos nas políticas públicas para a infância e Educação Infantil.

Entender a lógica economicista presente nas políticas educacionais nos possibilita reconhecer que existe uma relação entre o conjunto de políticas e sua intervenção nas áreas sociais, entre elas a educação. Como nos indica Barbosa (2008, p. 380):

> [...] discutir a constituição de políticas para a Educação Infantil é, sem dúvida, uma tarefa complexa, sobretudo quando analisamos os fatos e processos históricos de uma perspectiva dialética (Marx, 1983), que exige uma compreensão da realidade em movimento através de um olhar atento e crítico aos seus multideterminantes. Nesse caso, buscamos apreender vários elementos históricos constitutivos da configuração das políticas educacionais que, no caso da Educação Infantil, articula-se diretamente às políticas sociais mais amplas.

Nos anos finais da década de 1970, o Brasil, assim como outros países da América Latina, assistiu a várias manifestações de diversos movimentos sociais. Haddad (2006) pontua que o Movimento de Lutas por Creches defendia um novo conceito de creche, vista como uma questão de direito em oposição à tradição caritativa e custodial. A cidade de São Paulo foi o local de origem de vários movimentos, e em relação a eles o poder público respondeu de forma bastante expressiva. As reivindicações dos movimentos foram incorporadas às políticas públicas, com destaque, no entanto, para as políticas assistenciais em detrimento das políticas educacionais.

Sobre esse assunto Faria (2005) destaca:

> As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas. (p. 1015)

Ainda no final da década de 1970, a educação da criança, em contextos coletivos, já se configurava como demanda social, reivindicada como direito trabalhista e também como direito da criança em decorrência do contexto social, político e econômico do país. Em decorrência disso, surgiram também novos estudos sobre a infância e sua educação, que se estendem até os dias atuais.

A reforma educacional inspirada no neoliberalismo, dentro do processo de redemocratização do Brasil, a partir de 1980, ocorreu de forma paralela com o acirramento de uma crise mundial. Sobre esse processo, Costa (2008, p. 47) afirma:

> [...] a consequência foi o endividamento galopante, a inadimplência, em suma, a incapacidade de saldar as dívidas contraídas. Cresce assim, a força com que os organismos financeiros internacionais, essencialmente dispositivos sobre controle dos credores, passam a traçar diretrizes ou mesmo intervir na política interna dos países endividados. Banco Mundial e FMI assumem lugar de destaque das manchetes de jornais cotidianos. Grosseiramente resumida, a crise da virada de 70/80 é identificada, no Primeiro Mundo, como uma crise dos *Welfare States*, no lado de baixo da linha do Equador, como derrocada do modelo de estado desenvolvimentista, condutor de políticas industrialização/substituição de importações.

O Brasil, como vários outros países, passou então a adotar as estratégias de implantação dos planos de ajustes econômicos impostos por seus credores, Banco

Mundial, FMI e seus representantes. Todo esse processo foi acompanhado do ideário da corrente teórica neoliberal, que nesta pesquisa é definida na perspectiva indicada por Saviani (2002) como valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos.

Como explica Costa (2008, p. 48), o prefixo neo "vem do paradoxo entre a preconização de esvaziamento da esfera de ingerência do Estado sobre o mercado e a necessidade de que um Estado forte, altamente interventor, desencadeie tal processo".

O neoliberalismo é entendido, assim, como um "conjunto de princípios oriundos do pressuposto básico de que os mecanismos de freio das energias do mercado tendem a produzir efeitos nefastos sobre a sociedade" (COSTA, 2008, p. 48). Esse ideário prega o Estado mínimo, tendo o próprio mercado como agente regulador das relações sociais. O caminho, então, seria "reduzir a esfera de influência estatal, por meio da desregulamentação, privatização de empresas públicas, terceirização de serviços prestados" (COSTA, 2008, p. 48). Em relação aos países endividados, ainda se inclui a necessidade de estabilização financeira. Nesse sentido, a educação assume um papel importantíssimo para a formação de mão-de-obra, sob princípios economicistas.

A ascensão do neoliberalismo foi avassaladora a partir dos anos de 1980, e em decorrência disso "a ofensiva por reformas institucionais, que libertassem os mercados dos freios antepostos pela política organizada, assumiu dimensões impensadas" (COSTA, 2008, p. 61). Houve, seguindo esse ponto de vista, reformas impulsionadas por instituições financeiras internacionais, conforme a lógica da globalização, da desregulamentação e do encolhimento do mercado. Esse movimento teve repercussões nas políticas sociais mais amplas e em específico na educação, com redução dos gastos para essa área, além de um direcionamento do investimento educacional baseado no raciocínio economicista.

Quanto a isso, Silva (2006, p. 15) esclarece:

> Como resposta à sua crise, o capital iniciou um processo de reorganização de seus sistemas ideológicos, políticos e culturais, cujas políticas neoliberais se consolidaram como suas estratégias mais evidentes. [...] Mais do que uma reforma política, uma estratégia de retomada do crescimento das taxas de lucro do capital e reestruturação da produção e do trabalho, os postulados do neoliberalismo têm significado uma ofensiva violenta do capital ao mundo do trabalho, e às perspectivas de constituição de outra sociedade.

De acordo com esse autor, a superação dessa lógica não pode ser efetivada somente por meio de "reformas pedagógicas, metodológicas ou legais orientadas por um ideário progressista", e sim pela superação total "da sociabilidade capitalista" (p. 16). É necessário, pois, segundo ele, situar o modo de produção capitalista com o objetivo de refletir sobre os fenômenos da sociedade, pois somente a partir dessa concretude podemos compreender as relações imediatas e aparentes na sua essência, como síntese de múltiplas determinações históricas, políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas.

A educação nesse contexto caótico, segundo a crítica de Silva (2006), é impulsionada a se adaptar às demandas da sociedade regida pela lógica do mercado, determinado pela economia global. É nesse meio que é necessário analisar e compreender o papel da Educação Infantil, isto é, dentro do processo de reestruturação econômica, política, cultural e educacional.

Seguindo esse raciocínio, o autor vai discutir como isso ocorre historicamente no Brasil. Segundo ele, "as concepções que buscam instituir uma Educação Infantil entendida também como espaço de transmissão-assimilação dos saberes históricos e socialmente produzidos só vão ser mais bem elaboradas nos anos 1980" (SILVA, 2006, p. 51). Isso se deu, entre outras coisas, por meio da incorporação na legislação dos debates e embates travados pela sociedade organizada e pela luta dos movimentos sociais em prol dos direitos da criança culminando com a incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em síntese, no bojo das políticas educacionais, a partir da década de 1980, vários documentos oficiais testemunharam a importância dada à Educação Infantil.

Por outro lado, Silva nos alerta que essa incorporação dos anseios da sociedade organizada nas políticas públicas "[...] atende aos anseios da hegemonia do capital, uma vez que libera a força de trabalho feminina para ser explorada na fábrica ou nos lares burgueses como domésticas". Esse mecanismo "[...] também reproduz a futura força de trabalho apresentando precocemente às crianças pobres o seu lugar no interior da divisão social e hierárquica do trabalho" (p. 74-75).

Para compreender como esse novo período se anunciou para a Educação Infantil brasileira, vamos partir da reflexão sobre os vários elementos que estiveram inter-relacionados na constituição dessas políticas. De início, podemos destacar o grau de urbanização, a industrialização, as alterações no perfil demográfico da população

brasileira, taxas menores de mortalidade infantil, redução dos espaços de socialização da criança devido ao crescimento das cidades, alteração na configuração familiar e a crescente presença da mulher no mercado de trabalho. Além desses fatores, frisamos o momento político de reivindicação por direitos sociais que, com a crise dos governos militares, a reabertura política e a reorganização de várias entidades representativas da sociedade civil, ganharam força a partir dos movimentos que lutavam por mudanças na estrutura da sociedade.

Vejamos alguns indicadores estatísticos demonstrando as mudanças na sociedade brasileira nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 1991 a partir de dados compilados por Rosemberg (1999), mostrando o perfil sociodemográfico brasileiro (taxa de crianças, população urbana, atividade profissional feminina, fecundidade e mortalidade infantil) e a compatibilidade com a expansão da demanda por Educação Infantil.

Tabela 02 – Indicadores sociodemográficos selecionados - Brasil, 1970, 1980, 1990 e 1991.

Indicadores	**Anos**			
	1970	1980	1990	1991
Taxa de crianças de 0 a 4 anos na população	14,8	13,8	-	11,3
Taxa de população urbana	55,9	67,6	-	75,6
Taxa de atividade das mulheres	18,2	26,6	39,2	-
Taxa de mulheres chefes de domicílio	-	15,6	-	18,1
Taxa de fecundidade	6,0	4,0	2,7	-
Taxa de mortalidade infantil	89,5	69,1	49,7	-

Fonte: Censos demográficos, PNDs e FIBGE apud Rosemberg (1999, p. 14)

Sobre a evolução de matrículas iniciais na pré-escola, no período de 1979 a 1986 (tabela 4), vale a pena ressaltar os dados compilados por Rosemberg (1989). Em seu artigo, a autora mostra os desencontros nas estatísticas sobre instituições que atendem as crianças de zero a seis anos de idade no Brasil (creches, pré-escola e similares) e ressalta as dificuldades em relação às fontes de informação. As estatísticas elaboradas por diversos órgãos governamentais (CNDM, SEEC/MEC, IBGE) apresentam dados divergentes, assim como estabelecem conceituações imprecisas e diferentes formas de coleta de dados, o que dificulta uma avaliação da cobertura, da demanda e da caracterização do atendimento a crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas, permitindo somente inferir tendências desse tipo de atendimento.

Tabela 3 - Evolução da matrícula inicial e final em educação pré-escolar (SEEC/MEC) 1970-1978 - Brasil

Ano	Matrícula inicial	Matrícula final	% final/inicial	Evolução da matricula (em %)		Índices anuais de crescimento da matrícula	
				Inicial	Final	Inicial	Final
1970	374.267	346.656	92,6	100,0	100,0	-	-
1971	422.313	437.010	103,5	112,8	126,1	11,4	26,1
1972	459.960	469.400	102,1	122,9	135,4	8,9	7,4
1973	498.424	495.482	99,4	133,2	142,9	8,3	5,6
1974	529.845	551.112	104,0	141,6	159,0	6,3	11,2
1975	566.008	574.775	101,5	151,2	165,8	6,8	4,3
1976	707.470	679.627	96,1	189,0	196,0	25,0	18,2
1977	780.048	830.132	106,4	208,4	239,5	10,2	22,1
1978	944.583	1.031.821	109,2	252,4	297,6	21,2	24,3

Fonte: SEEC/MEC, apud Rosemberg (1989, p. 44)

Tabela 4 - Evolução das matrículas iniciais na pré-escola por região 1979/1986

Região	Matrícula inicial				
	1979		1986		Índice de crescimento 1979/1986
	N	%	N	%	
Norte	39.469	3,3	144.084	5,3	265,0
Nordeste	276.291	23,1	788.621	29,2	185,4
Sudeste	685.962	57,2	1.213.837	45,0	76,9
Sul	130.323	10,9	362.044	13,4	177,8
Centro Oeste	66.059	5,5	190.701	7,1	188,7
Brasil	1.198.104	100,0	2.699.287	100,0	125,3

Fonte: Brasil (SEEC/MEC) apud Rosemberg (1989, p.45).

Em meados dos anos de 1980, continuou o intenso processo de mobilização social no contexto de redemocratização do país, depois de 21 anos de ditadura militar. Os movimentos sociais buscavam defender seus direitos, antes negligenciados pelo Estado, entre eles a importância da defesa dos direitos das crianças e o direito a creches, evidenciados pelo movimento feminista, movimento de professores e associações científicas.

Haddad (2006) mostra que eventos mundiais marcaram os anos de 1980 e início dos anos de 1990 provocando "rápidas mudanças no cenário político e econômico, com grande impacto sobre as políticas voltadas à educação e cuidado de crianças" (p. 530). Esses eventos foram destacados pela autora como elementos fundamentais dentro de um contexto mais amplo para a compreensão das concepções e das ações da esfera pública em relação aos menores de seis anos no Brasil.

> A queda do muro de Berlim em 1989 e o colapso do comunismo na Europa do Leste; a dissolução da União Soviética e o declínio do modelo socialista, que priorizava o atendimento infantil institucionalizado; a mudança para economias de mercado aberto, impondo regras neoliberais aos países em desenvolvimento e ex-comunistas (privatização das empresas públicas, ênfase no consumo, cortes em educação e gastos com programas sociais). Tudo isso levou a uma total reorientação dos serviços de educação e cuidado

> da criança pequena e a uma inversão das conquistas no âmbito do bem-estar social, incluindo os direitos das mulheres. (HADDAD, 2006, p. 530)

É importante destacar a forte influência de propostas de organizações como o Banco Mundial, UNICEF e UNESCO no processo de expansão da Educação Infantil no Brasil nesse período.

Em relação ao Banco Mundial, pesquisas realizadas pelo NEPIEC apontam para a interferência dos organismos internacionais nas políticas para a infância. Marquez (2006), por exemplo, fez um importante estudo bibliográfico e documental objetivando desvelar suas orientações conceituais e políticas em relação à educação e em específico à Educação Infantil a partir dos anos de 1990. Identificou que as políticas elaboradas, implementadas e monitoradas por essa organização, para as crianças de zero a seis anos no Brasil, seguem os preceitos economicistas com vistas a investir, devido à máxima *redução de gastos,* em programas de baixo custo. Tudo isso com a anuência e a participação nacional.

Sobre as concepções de infância que perpassam as políticas de atendimento das crianças de zero até seis anos de idade desenvolvidas pela UNESCO, Vieira (2004) nos indica que elas estão vinculadas à lógica do capital, fundamentando a elaboração de diretrizes para a educação mundial dentro de uma visão mercadológica, que desvaloriza os profissionais da Educação Infantil. Nessa mesma direção, fomentam políticas frágeis no sentido do financiamento específico e da ausência de interesse na construção de propostas de formação que objetivem a busca da criticidade e da autonomia dos sujeitos.

Conforme Haddad (2006), nos países em desenvolvimento, com a influência de organismos internacionais, foram destinados dois modelos de atendimento à infância: "o primeiro promove universalização do atendimento a crianças maiores (acima de três anos)" com objetivos de prepará-las para as etapas posteriores da escolarização – "ênfase no êxito futuro" – e o segundo promove programas alternativos de baixo investimento para crianças menores de três anos. As forças da globalização "refreiam a tendência à unificação dos serviços, na linha da participação mínima do Estado" (p. 532).

Os estudos de Vieira (2010) indicam que, no período de 1978 a 1988, no plano das políticas para a infância, houve a elaboração de documentos que divulgavam orientações a fim de regulamentar as práticas pedagógicas e o método empregado pelas professoras do ensino pré-escolar, buscando organizar o "tempo escolar" e

estabelecendo parâmetros para essas práticas na pré-escola. Outro fator importante é que apareceram, nessa época, novos programas de expansão, ancorados pelo engajamento comunitário. Existia, conforme Vieira (2007), "uma preocupação e uma intenção pelo aumento do atendimento melhorando as chances de acesso à pré-escola" (p. 06) e surgia também a regulamentação de programas emergenciais nomeados de iniciação escolar.

Além disso, tivemos, a partir de 1980, uma ampliação do debate acadêmico e científico em torno do atendimento da infância no país. Esse e outros movimentos foram significativos para a garantia de direitos das crianças nos documentos oficiais, sendo que, no final dos anos de 1980, ocorre a aprovação da Constituição Federal (1988), e nela as creches e as pré-escolas passaram a fazer parte do sistema educacional brasileiro. A Educação da criança de zero até seis anos[23] é defendida como direito da criança e dever do Estado.

> Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

A legislação federal teve uma importância fundamental para a virada da concepção de educação para crianças de zero até seis anos e trouxe a perspectiva da democracia no país, bem como a doutrina do direito e consequentemente a noção de cidadania, que são fundamentes nas políticas e nos documentos posteriores que vão reafirmando as disposições constitucionais. Concordando com Barbosa (2011b, p. 15) o reconhecimento de um "conjunto de direitos da criança faz da Constituição uma lei que deve servir de parâmetro para muitos projetos voltados para a infância".

Os anos de 1990 representaram um marco temporal fundamental para as políticas educacionais no campo da infância, dentro de um contexto de reformas em vários níveis de ensino. Segundo Alves (2007, p. 40), "as políticas para a infância resultaram da correlação de forças entre diversos segmentos da sociedade, incorporando

[23] O termo Educação Infantil foi inserido na carta constitucional a partir da Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 no Artigo 208, inciso IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

debates, embates e antagonismos da luta de classes" dentro do sistema capitalista. Podemos inferir que a elaboração e a implementação de políticas para a Infância e Educação Infantil são perpassadas pelo contexto social, político e econômico assim como pelas concepções e significados que se evidenciaram em diferentes contextos na história do Brasil.

Vários outros documentos e leis foram elaboradas e implementados a partir de 1990, entre elas destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, reafirmando os princípios constitucionais de 1988 e ampliando a ideia de atenção integral à infância, considerando-a como sujeito de direitos dentro de um processo de construção e consolidação de direitos da criança no Brasil. No ECA, o poder público e a família têm a responsabilidade conjunta de proteção e cuidado da criança.

O ECA ainda prevê a articulação entre as áreas de saúde, assistência e educação, objetivando a efetivação do atendimento da criança em todos os aspectos.

> Art. 4.º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
>
> Capítulo IV - Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores;
>
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990)

De acordo com Alves (2007), o ECA apresenta medidas de proteção visando coibir abusos e exploração da criança em vários aspectos (trabalho, prostituição, consumo e mídia).

Não podemos deixar também de mencionar em nossa análise, a produção de documentos elaborados pelo Estado a partir de 1990, situando o trabalho realizado, no MEC, pela equipe da Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC), na gestão de 1994-1998, entre eles: Política Nacional de Educação Infantil (1994a); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994b); Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994c); Educação Infantil bibliografia anotada (1995a); Critérios para

um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das Crianças (1995b); Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996a).

A proposta nacional de políticas encaminhadas para a Educação Infantil dessa equipe (COEDI/MEC), no início da década de 1990, apresentava um teor democrático com participação de vários segmentos sociais (universidades, partidos políticos, associações) com diretrizes de continuidade entre creche e pré-escola, não compactuando, segundo Rosemberg (2002), com a ideologia de atendimento de baixo custo para a Educação Infantil, além de se preocupar com a formação do quadro de profissionais dessa etapa da Educação básica.

> Após a votação da Constituição, uma nova equipe ocupou o setor de EI no MEC/COEDI (Coordenação de Educação Infantil), tendo elaborado nova proposta nacional de política de EI. As diretrizes gerais dessa proposta, resumidas no documento de Política de Educação Infantil, afastaram-se do modelo "não formal" a baixo investimento público, adotando metas de expansão com atendimento de qualidade (Brasil, 1993, p. 21). Ou seja, como documento do MEC, planejava a tradução em política setorial das diretivas constitucionais sobre EI como direito à educação da criança de 0 a 6 anos. (ROSEMBERG, 2002, p. 41)

De acordo com a autora, essas propostas foram interrompidas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, voltando-se para uma política de prioridade no Ensino Fundamental e para a Educação infantil a destinação de programas não formais com baixo investimento financeiro. Os impactos na Educação Infantil brasileira, a partir dessa nova configuração, com novos investimentos do Banco Mundial na Educação, são percebidas ações prioritárias para uma nova concepção da educação pré-escolar, diretamente associada ao Ensino Fundamental como educação inicial. Este modelo de Educação Pré-Escolar é concebido como antecipação da escolarização com vistas a reduzir custos com o Ensino Fundamental no que diz respeito ao fracasso e à evasão escolar. Portanto, o foco do investimento do Banco Mundial tem como projeto a melhoria do Ensino Fundamental, mesmo quando investe na etapa que o antecede.

> A atribuição da problemática da educação a fatores individuais também tem sido legitimada por meio de representantes de órgãos internacionais como Jaques Delors (2003), que, na função de presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, concluiu o relatório encomendado pela UNESCO em 1996, apontando que a educação está a serviço do desenvolvimento econômico e social, sendo dever da escola fazer frutificar os talentos de seus alunos, cabendo a cada um a responsabilidade pela sua realização pessoal. (COSTA, 2009, p. 76)

Sobre esse assunto, Vieira (2004) revela que a concepção de educação pré-escolar que aparece em documentos como os relatórios Faure[24] e Delors[25] é a de preparação para o futuro adulto, como um benefício que garantiria a permanência das crianças em etapas posteriores da escolarização. Os impactos desses documentos nas formulações de políticas educacionais brasileiras celebram um retorno da Educação Infantil ao modelo preparatório para o Ensino Fundamental.

Ainda, nesse contexto, tivemos em 1996 a aprovação da LDB n.º 9.394/1996. Nela a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança. Esta lei, além de fazer distinção entre creches e pré-escolas de acordo com faixas etárias (creches para crianças de 0 a 3 e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e 11 meses), ainda dispôs sobre a formação dos profissionais para a etapa da Educação Básica de acordo com seus artigos referentes à Educação Infantil.

> Art. 18 - Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições de Ensino Fundamental, médio e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público municipal.
>
> 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 físico, 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.
>
> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

[24] O Relatório Faure é resultado dos trabalhos da comissão internacional da UNESCO para o desenvolvimento da educação, criada em 1971.

[25] Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Publicado em forma de livro, em 1999, no Brasil, com o título *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.*

> primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996b)

Em relação ao artigo 30, Alves (2007, p. 57) afirma que essa distinção na nomenclatura (creches e pré-escolas) por faixas etárias "enseja uma mudança de designação das instituições de Educação Infantil, independente da classe social atendida", que, a partir da lei, passam a ser concebidas enquanto instituições com objetivos comuns, ou seja, cuidado e educação de crianças menores de seis anos de forma indissociável. Em nossa análise, identificamos, por outro lado, um problema ao nomear a Educação Infantil por faixa etária que pode ser compreendida como uma etapa fragmentada em duas fases – 0 a 3 anos, com ênfase no cuidado, e 4 a 5 anos, com ênfase na escolarização –, pois isso pode também indicar políticas distintas para as fases, inclusive no tocante ao financiamento, deixando a faixa etária de 0 a 3 ainda mais isolada e fragilizada.

De acordo com as análises de Alves (2007), a partir da concepção de avaliação apresentada no artigo 31 da LDB 9.394/96, "delineia-se uma nova possibilidade para buscar a superação da visão de Educação Infantil como mero período preparatório para o Ensino Fundamental" (p. 54) e ainda se constitui um imperativo considerar a crianças na sua totalidade, evitando a fragmentação e a valorização de apenas alguns aspectos de seu desenvolvimento em detrimento de outros (BARBOSA, 1999; ALVES, 2002).

Outro documento importante na constituição de políticas para a infância surge com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 1999. De acordo com a resolução que as instituiu, Resolução n.º 01/1999, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), trata-se de um importante documento na consolidação de princípios fundamentais que passaram orientar a organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil nacionalmente.

> Art. 2.º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999)

As Diretrizes propõem que, nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, deve ser explicitado "o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada unidade

educacional, nos vários contextos em que se situem". Deixam claro também que as instituições de Educação Infantil devem promover práticas de educação e cuidado "que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança", entendendo a criança na sua totalidade como ser indivisível. Reafirmam, por fim, as estratégias de avaliação por meio de acompanhamento feito em registros sem a finalidade de promoção para o Ensino Fundamental.

Por causa desses fatores, é possível afirmar, portanto, concordando com Alves (2007), que as Diretrizes cumprem uma lacuna deixada pela "genericidade da regulamentação estabelecida pela Constituição Federal/1988" (p.55), bem como pela LDB/1996, pois passam a considerar as características específicas da Educação Infantil. Cerisara (2002) acrescenta:

> Como orientação nacional a área dispõe das "Diretrizes Curriculares Nacionais" que de forma clara apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de Educação Infantil. Essas diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (p. 239)

Outro documento importante de ser discutido aqui é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), lançado dois anos após a LDB/96.[26] Apesar de não ser um documento mandatório, sua entrada nas instituições de Educação Infantil foi bastante efetiva, mais ainda que as Diretrizes de 1999, pois seu conteúdo implicou uma orientação curricular para essa etapa da educação, aspecto que se tornou um ponto de grande insegurança e dúvidas, principalmente entre professores e coordenadores.

Sobre esse documento são apresentadas várias críticas por estudiosos da área, sendo que muitos o consideram um retrocesso nas políticas educacionais estabelecidas até então para a Educação Infantil. Lembramos ainda a forma como o documento foi produzido e encaminhado a todas as instituições do país: como um suporte para a construção de propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Além disso, é importante destacar o movimento intitulado Parâmetros em ação, que teve como objetivo auxiliar a

[26] A versão final do RCNEI foi organizada em três volumes: Introdução; Formação Pessoal e social; e Conhecimento do mundo.

implementação do Referencial nas instituições e que vinculava a adesão de cada instituição ao programa na medida em que as escolas eram contempladas com cursos de formação para seus profissionais, oferecidos por módulos, com o passo a passo pré-definido e com grande marca ideológica.

No trabalho de Cerisara (1999), por exemplo, temos uma importante análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Essa autora destaca as críticas apresentadas pelos pareceristas quanto ao caráter ideológico e político do Referencial, bem como a articulação do documento com a política nacional de educação, desvelando uma ideologia que foi emprestada de organismos internacionais que influenciaram as políticas públicas voltadas para a Educação de países como o Brasil. Destaca também uma descontinuidade desse documento com outros documentos anteriormente produzidos pela COEDI/MEC, que consideravam os conhecimentos produzidos pela comunidade da área de forma mais democrática.

A autora remonta todo o processo de encaminhamento da versão preliminar do Referencial para 700 pareceristas ligados à área da Educação Infantil e o prazo (insuficiente) de um mês para a devolutiva dos pareceres sobre essa versão. A preocupação maior dos pareceristas era com a descontinuidade do documento com o processo que estava sendo construído anteriormente para a área (Política Nacional para a Educação Infantil) nos anos de 1994 a 1998, bem como com as consequências desse documento para a educação das crianças menores de seis anos em nível nacional.

> Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento. (CERISARA, 2002, p. 335-336)

Na sua reflexão sobre o RCNEI, no contexto das reformas educacionais, Cerisara (1999) afirma que, apesar das justificativas no documento introdutório de que a referência para a elaboração do documento seria a criança e não o Ensino Fundamental, defendendo ainda que, os conteúdos não estavam submetendo a Educação Infantil aos chamados conteúdos escolares, com a negativa da simples transposição, vemos contraditoriamente no item sobre a organização do Referencial (Volume 1) uma concepção muito próxima da organização do Ensino Fundamental.

> É possível perceber que a versão final do volume l do RCNEI pretendeu seguir as indicações feitas pelos pareceristas da versão preliminar do documento, de ter como referência a criança e não o Ensino Fundamental, com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas. Em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar. (CERISARA, 2002, p. 336-337)

Kuhlmann Jr. (1999, p. 57), em seu parecer sobre como aparecem no RCNEI o conceito e a função da Educação Infantil, afirma que em tal documento "as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para crianças maiores, seguindo um atrelamento ao Ensino Fundamental". Destaca, além disso, que a estrutura do Referencial segue o modelo da organização do trabalho pedagógico para o Ensino Fundamental, na tentativa de ater-se ao que se concebe como prática educativa. Concordamos com esse autor quando ele afirma que é um equívoco o enquadramento da Educação Infantil ao modelo do Ensino Fundamental ou na perspectiva preparatória/propedêutica para as etapas posteriores.

Cerisara (2002) reafirma essa ideia:

> Os dois outros volumes denominados âmbitos de experiência são: Formação pessoal e social, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e Conhecimento do mundo, que apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental e acabam por revelar a concepção primeira desse RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a "didatização" de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças. (p. 337)

Na análise dessa autora ficam evidenciadas algumas das questões que também orientam nossa pesquisa: Qual a finalidade educativa da Educação Infantil? E qual a relação dessa etapa com o Ensino Fundamental? Outra questão também se faz presente em relação ao RCNEI, a qual merece estudos mais aprofundados: sabendo-se que este documento teve uma entrada muito forte dentro das instituições de Educação Infantil,

estando sua organização atrelada ao modelo de organização do Ensino Fundamental, como apontam os pareceristas, em que proporção esse documento orientou o desenvolvimento de práticas educativas antecipatórias para as crianças menores de 6 anos nas instituições de Educação Infantil e também nas escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola?

Apesar de todas as críticas, o RCNEI foi um documento amplamente divulgado e distribuído para todos os professores de Educação Infantil, muitos profissionais o receberam em suas residências. Ainda é muito utilizado como material pedagógico em muitas instituições.

Documento também marcante, dentro das políticas para a infância, é o PNE (2001-2011). Nele foi apresentado um diagnóstico sobre a educação das crianças de zero até seis anos em estabelecimentos específicos e, ainda, vinte e seis metas para a área, dentre as quais destacamos as seguintes:

1. Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais.

8. Assegurar que, em dois anos, todos os municípios tenham definido sua política para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.

15. Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no Ensino Fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na Educação Infantil. (BRASIL, 2001)

Essas metas visaram responder à demanda por essa etapa da Educação básica. No que se refere especificamente às crianças de 4, 5 e 6 anos, dados do IBGE indicavam as taxas de escolarização para esse grupo etário conforme tabela a seguir:

Tabela 5 -Taxas de escolarização das pessoas de 4, 5 e 6 anos de idade, por grupos de idade e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões Brasil e Grandes Regiões – 1997		
Grandes Regiões	Taxas de escolarização das pessoas de 4, 5 e 6 anos de idade, por grupos de idade e situação do domicílio	
	4 anos	5 e 6 anos
Total		
Brasil (1)	**36,4**	**66,6**
Norte (2)	36,1	71,6
Nordeste	44,5	69,8
Sudeste	35,5	67,3
Sul	26,9	60,2
Centro-Oeste	25,1	59,2
Urbana		
Brasil (1)	**41,0**	**71,6**
Norte (2)	36,1	71,6
Nordeste	55,7	77,3
Sudeste	38,9	71,8
Sul	30,9	65,0
Centro-Oeste	28,9	64,1
Rural		
Brasil (1)	**22,2**	**51,6**
Norte (2)	0,0	0,0
Nordeste	28,9	59,1
Sudeste	15,1	41,1
Sul	13,3	44,7
Centro-Oeste	8,0	39,9
Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1997 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.		

Não foram atingidas todas as metas do PNE (2001-2011) para a Educação Infantil. Porém, segundo análises de Klein (2007), a partir de dados provenientes das pesquisas por amostras de domicílios – PNADs e censos escolares, houve um

crescimento de creches e pré-escolas no Brasil –, o atendimento de crianças de quatro anos subiu de 39% em 1998 para 52% em 2003 e para 56% em 2005. Para as crianças de cinco anos o percentual é ainda maior estando 71% dessas crianças matriculadas, em 2005, em creches, pré-escolas, CA ou 1.ª série. Para as crianças de seis anos o percentual de matrículas é de 92%, sendo 59% na pré-escola ou CA e 33% na 1.ª série do ensino fundamental ou acima.

> É importante observar que, enquanto o percentual de crianças de 6 anos na escola aumentou de nível até 2005, o percentual na pré-escola ou CA diminuiu em 2003, mantendo-se em torno desse novo nível até 2005, indicando um maior registro de crianças na 1ª série ou mais provavelmente é reflexo da crianças dos ciclos de 6 a 8 anos (3anos) que substituem a 1ª e 2ª séries do EF, incluindo uma série anterior, que pode-se chamar de série 0 ou inicial. Em muitos lugares, como no Estado do Rio de Janeiro essa série 0 era a Classe de alfabetização. Esse movimento faz parte da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. (KLEIN, 2007, p. 273-274)

Tabela 6 - Percentual de crianças na creche, pré-escola ou classes de alfabetização (CA) no Brasil por corte de idade.

Idade/ano	1992	1998	1999	2001	2002	2003	2005
1		4.1	4.1	3.8	5.1	5.8	7,1
2		9.5	10.6	11.7	11.9	12.9	15.7
3		22.3	24.2	24.6	26.4	28.4	32.9
4		38.9	42.3	44.0	46.0	51.5	55.6
5	43.5	58.2	59.2	62.7	64.5	69.0	70.5
6	48.9	56.7	55.5	64.4	64.3	57.9	58.9
7	17.6	13.3	11.8	14.7	13.7	9.7	8.3

Fonte: Microdados PNADs, apud KLEIN (2007, p. 274)

De acordo com Alves (2007), foram estabelecidas no PNE (2001-2011) metas de ampliação para a Educação Infantil, porém quando nos deparamos com a historicidade dessa etapa da Educação básica encontramos uma "imensa distância entre a situação real e as prescrições legais", e tornam-se urgentes "modificações em muitos aspectos internos e externos às instituições" (p. 61).

Sobre o PNE (2001-2011), Dourado (2010) o considera como resultado das ações da sociedade brasileira que objetivaram garantir as disposições legais da

Constituição de 1988, no seu artigo 214. Comenta que sua tramitação envolveu o embate entre dois projetos, o de grupos e entidades representativas da sociedade civil brasileira e o encaminhado pelo Executivo Federal contendo propostas distintas nos aspectos da "abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão" (p. 683). Nesse processo de disputa pela hegemonia, o projeto do Executivo Federal prevaleceu. Conforme o autor, as políticas de governo secundarizaram o PNE e, em vários momentos, houve a implementação de outras políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),[27] a partir de 2007, só para citar um exemplo.

Entende-se, pois, que a aprovação do PNE (2001-2011) foi resultado da hegemonia do governo de FHC (1995-2002) no Congresso Nacional. O Plano se constituiu, conforme Dourado (2010), principalmente pela focalização no Ensino Fundamental e por mecanismos que visavam à construção de um sistema nacional de avaliação da educação. Quanto a isso, também pode ser importante frisar que, no tocante ao financiamento e à gestão, o PNE sofreu nove vetos[28] presidenciais no governo FHC, o que provocou novas formas de privatização da Educação. Em síntese, na perspectiva de Dourado (2010), o Plano se constituiu pela proposição de metas de amplo alcance e, como tal, figurou como formalidade, não contando com mecanismos concretos para sua efetivação.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ainda segundo Dourado (2010), foram efetivadas políticas que, apesar de não apresentarem ruptura com as políticas do governo anterior, mostraram algumas mudanças na concepção e na gestão dessas políticas, como por exemplo: mudança do foco no Ensino Fundamental, ampliando para toda a Educação Básica; a criação do FUNDEB; a proposição de políticas de inclusão e de respeito à diversidade; e a aprovação da Emenda

[27] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em abril de 2007, estabeleceu metas a serem alcançadas até 2022. Esse Plano é um conjunto de ações e estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

[28] 1. Atender, pelo Programa de Garantia de Renda Mínima, a 50% da clientela nos três primeiros anos da vigência do PNE e a 100% até o sexto ano; 2. Ampliar a oferta de ensino superior público numa proporção de pelo menos 40% das matrículas totais; 3. Criar, no âmbito federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior, com pelo menos 75% dos 18% vinculados ao ensino; 4. Ampliar o crédito educativo para atingir, no mínimo, 30% da clientela do ensino superior privado, com prioridade para os de menor renda; 5. Triplicar, em dez anos, os recursos de financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, por meio de agências federais e estaduais; 6. Implantar, em um ano, planos de carreira para os profissionais técnico-administrativos; 7. Elevar, na década, pelo esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%, por meio da ampliação anual de 0,5%, nos quatro primeiros anos, e de 0,6%, no quinto ano; 8. No prazo de dois anos, alocar valores anuais por aluno que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente; e 9. Garantir recursos do Tesouro Nacional para pagamento de aposentados da área de educação fora dos recursos vinculados ao ensino. (BRASIL, 2001)

Constitucional n.º 059/2009[29]; assim como, políticas de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campi e cursos. Algumas dessas conquistas tiveram a participação efetiva da sociedade civil representada por movimentos sociais.

Com o fim do prazo para a concretização das metas do PNE (2001-211), constitui-se uma movimentação nacional para a aprovação do novo Plano Nacional de Educação. A comissão destinada para proferir parecer sobre o PL n.º 8.035/2010, que aprovará o novo Plano para o próximo decênio, solicitou, em dezembro de 2011, a prorrogação do prazo. O projeto tramitou na câmara desde 2010 e atualmente está no Senado Federal.

Com relação às propostas do novo PNE (2011-2020) para a educação Infantil é importante destacar que a meta 01 estabelece a universalização, até o ano de 2016, do atendimento da população de quatro e cinco anos, e ainda a ampliação para 50%, até o ano de 2020 do atendimento para a população de zero até três anos. Por sua vez, a meta 05 estabelece que, até os oito anos de idade, todas as crianças deverão estar alfabetizadas.

É possível afirmar que essas metas estão diretamente relacionadas com a concepção que assume a pré-escola como educação inicial para as crianças de quatro e cinco anos. Em primeiro lugar, elas sugerem uma cisão no atendimento da Educação Infantil, priorizando as crianças de quatro e cinco anos, deixando as crianças de até três anos em segundo plano. Outro fator é que se apresenta o prazo, até 2020, para a contemplação do atendimento de 50% das crianças dessa faixa etária, portanto não nos é possível uma avaliação antes desse prazo. Por fim, a meta 5 reforça a necessidade de atendimento "escolar" para as crianças de quatro e cinco anos, uma vez que estabelece a idade de oito anos para a concretização da alfabetização, o que favorece as práticas educativas com o foco na aprendizagem da leitura e escrita, e não ao respeito pleno aos

[29] A Emenda Constitucional 059/2009 acrescenta § 3.º ao art. 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da união incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

direitos das crianças em espaços educacionais. Concordamos com Abramowicz, Rodrigues e Maruzzi (2012) ao afirmarem que

> a infância é uma construção social, uma invenção, produzida de muitas maneiras, especialmente pelas normatizações jurídicas. Destacamos entre elas as representações posta às crianças no Plano Nacional de Educação (PNE), que é uma das linhas finas que se agregam à infância produzindo sobre as crianças um certo modo de viver, de se relacionar, de aprender, de se expressar, por exemplo, a partir das ações educativas e políticas projetadas sobre elas. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E MARUZZI, 2012, p. 84)

Na contramão desse posicionamento, não podemos deixar de mencionar o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, que teve início com uma pesquisa de cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2008. As discussões e os debates nos encontros nacionais contaram com a participação de representantes de várias entidades, organizações sociais e governamentais. Aconteceram seminários e audiências públicas com o CNE, que participou na relatoria e consultoria para elaboração do Parecer e da Resolução. As audiências foram promovidas pela CEB/CNE em São Luís do Maranhão, São Paulo e Brasília. A perspectiva da atualização das DCNEIs foi o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quer seja: orientar as políticas públicas na área de Educação Infantil, reunindo princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, constituindo-se ainda como documento orientador na organização, elaboração, planejamento e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares para atender adequadamente às crianças de zero até seis anos de idade.

Nas Diretrizes constam os conceitos de Educação infantil, criança e currículo, fortalecendo assim a concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas como espaços não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais para cuidado e educação de crianças. A criança é, portanto, considerada como sujeito histórico e de direitos sendo o centro do planejamento curricular no qual são sistematizadas as práticas educativas que articulam as experiências e saberes das crianças, suas famílias e comunidades com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. As Diretrizes reforçam, também, o dever do Estado em garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção.

Consta no art. 8.º, parágrafo 1.º das DCNEIs, que, para a efetivação dos direitos das crianças, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, as quais devem assegurar:

> I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
> II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
> III – a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
> IV – o estabelecimento de uma relação afetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
> V – o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades;
> VI – os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência da turma e à instituição. (BRASIL, 2009a)

As Diretrizes ainda orientam o processo de transição das crianças para o Ensino Fundamental estabelecendo que, nela, a proposta pedagógica deverá prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados na etapa posterior à Educação Infantil. É um documento que tem ampla aceitação dentro dos movimentos sociais que lutam pela qualidade na Educação Infantil, com proposições comprometidas com os direitos das crianças e suas infâncias.

2.2 - Ensino Fundamental de nove anos, Emenda Constitucional n.º 059/2009 e a Educação Infantil

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos teve impactos para a Educação Infantil, assim como para a relação entre as duas etapas da Educação Básica. De acordo com Farenzena (2010), em 2005 ocorreram alterações na Lei 9.394/1996 com respeito à questão da obrigatoriedade de matrícula e duração do Ensino Fundamental, mudando assim a estrutura da Educação Básica.

A Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, altera os art. 6.º, 30, 32, e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação dos Art. 29, 30, 32, e 87 da Lei 9.394, dispondo sobre a duração

de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Costa (2009), ao discutir as propostas que dizem respeito ao Ensino Fundamental de nove anos assinala:

> O governo federal brasileiro, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) / Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) / Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), apresentou, em julho de 2004, o documento "Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais" (BRASIL, 2004), sendo este colocado como uma das prioridades do Ministério da Educação. Este documento passou pelos trâmites legais e tornou-se lei (Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005) e foi publicada pelo Diário Oficial da União, em 17 de maio de 2005. (p. 77)

Kramer (2006) chama a atenção para o fato de que, apesar da promulgação da Lei 11.114/2005, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração não se constituía uma questão consolidada. Somente em 2006, com a Lei n.º 11.274/2006, que altera vários artigos da LDB/1996, se dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Segundo essa autora, o Conselho Nacional de Educação expediu vários pareceres para orientar esse processo, todos sendo mandatórios. Com essa extensão da idade, a Lei instalou a necessidade de mudanças em todo o Ensino Básico, as quais vêm sendo discutidas em vários aspectos. Destacamos, por exemplo, a idade de entrada da criança no Ensino Fundamental, que passou a ser aos seis anos, completos até 31 de março do ano da matrícula, provocando, assim, uma redução da população a ser atendida nas instituições de Educação Infantil – somente até os cinco anos e onze meses de idade. No entanto, em alguns estados brasileiros, o corte etário para a entrada da criança no Ensino Fundamental não toma como referência o que dispõe o Conselho Nacional, sendo permitida a entrada de crianças ainda com cinco anos na primeira série.

As orientações para a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, de acordo com a Lei n.º 11. 274/2006, já haviam sido previstas na LDB/1996, assim como na Lei n.º 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação. Neste último lê-se:

> [...] implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão da criança de seis anos, com objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2001)

A justificativa para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos se baseou na compreensão de que a criança teria a oportunidade de mais um ano de escolarização. Porém, os documentos para a implantação dessa mudança advertem que haveria a necessidade de alterações nos projetos pedagógicos do Ensino Fundamental para que a criança de seis anos fosse respeitada em sua especificidade. Ainda, conforme discute alguns autores, como Costa (2009), Craidy e Kaercher (2001), o que realmente garantiria a especificidades da criança de seis anos no Ensino Fundamental, para além da proposta pedagógica, seria a infraestrutura necessária, os recursos materiais, humanos e financeiros. Ademais, isso demandaria tempo e principalmente políticas de formação profissional.

Nesse sentido, para as crianças de seis anos que entrariam no Ensino Fundamental, o MEC recomendava que estas não fossem submetidas à lógica de série, e a escola deveria organizar estratégias de ensino que flexibilizassem o tempo escolar, evitando fragmentações, cortes e descontinuidades, tendo como princípio nas propostas respeitar a criança e seu desenvolvimento em todos os aspectos (físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais).

Podemos apontar, também, que cresceu a taxa de atendimento das crianças de 4 e 5 anos nas escolas de Ensino Fundamental, porém ainda existe uma demanda reprimida de crianças dessa faixa etária. Uma das metas do novo PNE, que ainda está tramitando no Senado Federal, é universalizar esse atendimento, o que implica criar condições para atender parte dessa demanda nas escolas de Ensino Fundamental, cumprindo o que estabelece a Emenda Constitucional 059/2009 quanto à obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir dos quatro anos. Sobre o impacto dessa medida na organização e gestão da Educação Infantil, preocupamo-nos com as condições de garantia pelos municípios desse atendimento com qualidade social e também com a situação das crianças de até três anos, que ficariam em segundo plano, uma vez que a prioridade dos gestores municipais será a oferta de espaços educativos para as crianças com idades mais próximas do ensino fundamental.

Na tabela 7 apresentaremos o número de matrículas na Educação Básica (por dependência administrativa) para situarmos os dados sobre a pré-escola a partir de dados do Resumo técnico do censo escolar de 2010.

Tabela 7 - Matrículas de Educação Básica, segundo a Dependência Administrativa Brasil – 2010

Dependência Administrativa	Total Geral	Creche	Pré-escola	E. Fundamental regular			Ensino Médio
				Total	Anos iniciais	Anos finais	
Total	51.549.889	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675
Federal	235.108	1.248	1.189	25.425	7.281	18.144	101.715
Estadual	20.031.988	7.308	63.994	10.116.856	3.044.341	7.072.515	7.177.019
Municipal	23.722.411	1.345.180	3.508.581	16.921.822	11.459.246	5.462.576	91.103
Privada	7.560.382	710.917	1.118.281	3.941.238	2.244.840	1.696.398	987.838

Fonte: MEC/Inep/Deed - Resumo técnico Censo Escolar – 2010

Como podemos observar, os dados mostram a ampliação da oferta da Educação Infantil na rede municipal. A pré-escola, que atende crianças de 4 e 6 anos, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, teve parte de sua demanda (crianças com 6 anos) atendida no Ensino fundamental.

As demandas de movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB),[30] e o posicionamento de pesquisadores e estudiosos da área (KRAMER, 2006; SOUZA, 2008; COSTA, 2009; BARBOSA, 2011b) mostram a necessidade de atentarmos para essa questão. Temos, ainda que tímidas, algumas recomendações que constam nos próprios documentos do MEC em relação à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental que baseiam-se na ideia de que esse ano a mais de escolarização não se transforme em uma nova série e que essa série não tenha como objetivos os mesmos do Ensino Fundamental.

> A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. (BRASIL, 2007)

Em relação à Educação Infantil e à Emenda Constitucional nº 059/2009, Dourado (2010) assinala:

[30] O MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – aglutina vários Fóruns Estaduais de Educação Infantil de diferentes estados objetivando a discussão, a mobilização e a divulgação de políticas de fortalecimento da Educação Infantil. Desde sua primeira reunião, em 1999, os participantes do MIEIB compartilham o princípio da não institucionalização do movimento, para preservar seu caráter de movimento social, e debatem sobre os avanços e as dificuldades frente às novas políticas para a educação de crianças de 0 até 6 anos de idade.

> É fundamental, nesse contexto, garantir as condições objetivas para que tais políticas direcionadas à expansão da obrigatoriedade contribuam para a efetivação das diferentes modalidades de educação básica e, no tocante à Educação Infantil, não signifiquem a escolarização da Educação Infantil, bem como a desobrigação dos entes federados, em especial dos municípios, com a expansão e melhoria da oferta da educação de 0 a 3 anos. (p. 691)

A preocupação com a não escolarização da Educação Infantil é um dos elementos essenciais para se pensar sobre as consequências da implantação das políticas educacionais, por haver uma desarticulação em sua proposição e sua efetivação na prática, que envolve, entre outros elementos, o financiamento adequado que garanta a qualidade do atendimento.

A falta de condições objetivas para materialização das políticas envolve arranjos nem sempre positivos. O que estamos querendo dizer é que os arranjos efetuados para o cumprimento das políticas, podem levar, no caso da Educação Infantil, à escolarização dessa etapa, por questões que envolvem principalmente a formação dos professores, espaços inadequados dentro das escolas de Ensino Fundamental, recursos e materiais insuficientes.

A Proposta originou a EC n.º 059/2009 foi apresentada no Senado Federal pela Senadora Ideli Salvati (PT/SC), em 2003, sendo aprovada em 2008, e trouxe como consequência a redução anual, a partir de 2009, do percentual da DRU – Desvinculação das Receitas da União – que incidia sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Ainda não previa, como discute Farenzena (2010), a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, que ocorreu com a PEC n.º 277/2008, promulgada em novembro de 2009, quando foi acrescida no texto a determinação dessa obrigatoriedade e, ainda, a oferta de programas suplementares. Segundo a autora, esse fato demonstra que as novas disposições resultaram de propostas do próprio MEC.

Estabeleceu ainda a citada Emenda Constitucional nº. 59/2009 que:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 2009a)

Se considerarmos os indicadores nacionais da educação, vemos que a oferta da Educação Infantil ainda é incipiente, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Uma

questão que se expressa é: como garantir a universalização da pré-escola sem que ocorra o risco da escolarização precoce e o abandono da faixa etária correspondente à creche (0 a 3 anos)?

Sobre a EC 59/2009, Barbosa (2011b) discute:

> A conjuntura em que essa emenda se delineou envolveu variadas movimentações em nível nacional. Entende-se que, no Brasil, o reconhecimento da pré-escola, creche e instituições equivalentes como contextos educativos e de formação de novos cidadãos guarda profundas relações com outros movimentos mundiais e indicações internacionais. Estes movimentos foram e têm sido impulsionados, sobretudo, por transformações nas relações capitalistas e por suas consequências nas relações socioculturais, expressas, particularmente, em conflitos e reivindicações em vários flancos, como o trabalhista e o de garantias sociais, incluindo-se aí a luta pelos direitos humanos e pela democratização do acesso à educação formal. (p 19)

A partir dessa situação, preocupamo-nos com as turmas de pré-escola inseridas no mesmo espaço físico do Ensino Fundamental. As mesmas preocupações com as crianças de seis anos são estendidas para a situação das crianças de 4 e 5 anos de idade, ou seja, a preocupação com a escolarização precoce das crianças da Educação Infantil. O que nos leva a pensar na antecipação de práticas e conteúdos próprios do Ensino Fundamental para crianças de 4 e 5 anos é justamente a compreensão de que, sem a infraestrutura necessária, sem a flexibilização de espaços e tempos escolares, sem os recursos humanos, materiais e financeiros, torna-se muito difícil traçar outro projeto para a educação dessas crianças.

Somando-se a essas preocupações, existe ainda a pressão pelo cumprimento de determinações legais dentro da escola bem como o anseio da sociedade, muitas vezes injustificado, pela antecipação da alfabetização das crianças, o que favorece justamente a tendência à escolarização precoce e à antecipação de práticas e conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental. Ademais, algumas professoras que atendem à Educação Infantil na escola geralmente possuem mais experiência e formação para atuarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, como veremos nos dados da pesquisa empírica. Em algumas situações, falta-lhes formação adequada para compreender as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, bem como faltam, nas escolas públicas, espaços e materiais adequados para essa faixa etária, implicando, em geral, uma improvisação em vários sentidos.

Não podemos deixar de mencionar aqui, para além dessa observação crítica à fragilização da escola pública de Ensino Fundamental, que existem práticas

extremamente ricas e interessantes destinadas às crianças menores de seis anos, as quais vêm mostrando os resultados positivos das novas discussões sobre a Educação Infantil nas Universidades e nos Programas de Pós-graduação, buscando o fortalecimento de políticas educacionais que abarcam essa faixa etária. Em muitos contextos, no entanto, apesar de notórios avanços nos últimos trinta anos, estamos presenciando, seja por meio de políticas de governo e das dificuldades de implementá-las, seja por meio das práticas educativas condicionadas por dificuldades de espaço, tempo, recursos humanos e materiais, uma inserção cada vez mais antecipada da criança menor de 6 anos nas práticas de escolarização próprias do Ensino Fundamental tradicional.

Nesse caso é preciso observar que não é apenas o espaço físico das escolas de Ensino Fundamental o único determinante dessa realidade, mas a composição de vários elementos constitutivos, tais como: políticas educacionais, falta de recursos, defasagem na formação de professores, contexto econômico, cultural e social. É dentro desse contexto que vamos discorrer no próximo capítulo sobre a constituição das políticas municipais para a Educação Infantil em Goiânia, a partir das análises de documentos que orientam essa etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Neste capítulo discutiremos a constituição de políticas públicas para a Educação Infantil no município de Goiânia e analisaremos os processos e as práticas educativas na pré-escola de escolas públicas de Ensino fundamental, a partir de dados e informações coletados em nossa pesquisa de campo, que, primeiramente, envolveu cinco escolas públicas e, depois, em sua segunda etapa, selecionou uma dessas cinco, para discussões mais específicas.

De acordo com Barbosa e Costa (2005) e Alves (2007), o atendimento à infância, em Goiânia, organizou-se inicialmente por meio da iniciativa privada, a maioria de caráter filantrópico, e por instituições públicas, municipais e estaduais, criadas e mantidas por órgãos de assistência social. Segundo nos mostra Barbosa (2008), a perspectiva dessas instituições era predominantemente moralizadora, atrelada à ideia de prestação de favor ou de doação.

Nos anos de 1970 e 1980, com a participação dos movimentos sociais e a constante busca por resolução dos conflitos que surgiam por meio de políticas de consenso, conforme estudos de Barbosa (2008 e 2011) houve um favorecimento do processo de expansão das instituições de atendimento da criança pequena, surgindo as primeiras creches públicas em Goiânia – a Creche Tio Romão e o Centro Infantil Tio Oscar.

> Na década de 1980 outras ações governamentais, como a inauguração da Casa da Criança e do Projeto Creche (1984) pela Fundação das Legionárias do Bem Estar Social, buscaram viabilizar a operacionalização de atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, de famílias de média e baixa renda. O Estado manteve uma política de expansão dos atendimentos e de contratação de profissionais, especialistas em diferentes campos, contando com ajuda diversa de creches particulares de caráter filantrópico. Um seminário, de 1987, cuja temática foi a Educação Infantil apontou para uma concepção única de trabalho com creches, definidas como equipamento social auxiliar da família destinado ao atendimento de crianças de zero a seis anos em regime de semi-internato, com doze horas diárias, funcionando o ano todo. (BARBOSA, 2008, p. 383)

Schultz (1995), em seus estudos sobre as leis e normas oficiais que orientaram as políticas educacionais para a pré-escola, de 1975 a 1980, em Goiás, apresenta importantes contribuições para a compreensão do atendimento pré-escolar nesse

período. A autora aponta que, em 1976, havia "uma total inexistência desse atendimento, no que se refere às crianças das camadas populares da sociedade" (p.15) e que, de acordo com o Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-escolar de 1976, havia em Goiânia uma população de 55.962 crianças de 3 a 6 anos. Dessas crianças somente 4.231 recebiam atendimento escolar de entidades como: Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), Rede Escolar, da Campanha Nacional de Alimentação (MEC), Obras Assistenciais das Pioneiras Sociais e Legião Brasileira de Assistência.

Em sua discussão, a autora partiu da concepção de uma educação pré-escolar necessária e importante para o desenvolvimento humano, sendo desejável que fosse oferecida a todas as crianças, pois, para ela, a pré-escola "seria uma ampliação do ensino básico gratuito que é uma conquista das classes subalternas" (p. 19). Ela faz, também, uma crítica à educação compensatória, que tinha com base a teoria da privação cultural, muito difundida nos documentos oficiais que orientavam essa etapa da educação naquele período.

> Seria uma escola (pré-escola) exercendo seu papel de mediadora que poderia (ou não) reproduzir ou alterar o modo de participação, das classes sociais dominadas, de seu próprio destino. Isto não através da educação compensatória das carências culturais e sim através de um programa escolar que partiria a cultura popular sem dissimular os problemas e as condições precárias da classe dominada e que coloria ao alcance dessa classe os bens de cultura legítimos, que pertencem à humanidade e que por hora são exclusividade das classes dominantes. (SCHULTZ, 1995, p. 21)

Conforme comenta, somente por volta de 1970 as autoridades começaram a se preocupar com a questão do pré-escolar. Afirma que nas estatísticas do IBGE não apareciam dados referentes às crianças pré-escolares antes do ano de 1974. Apresenta, ainda, as afirmações do conselheiro federal de educação Paulo Natanael Pereira de Souza sobre a legislação nacional no tocante à educação pré-primária, as quais mostram que a legislação nessa área era superficial e insuficiente e não contribuía para incrementar essa etapa da educação.

A legislação nacional mencionada por Schultz (1995) para impulsionar o atendimento ao pré-escolar, abrange os documentos oficiais implementados por vários órgãos do governo, tais como: Ministério da Saúde, Previdência Social, Ministério do Planejamento e da Fazenda. No entanto, conforme sua discussão, esse impulso à expansão da pré-escola fez parte de um esforço da classe dominante para assegurar sua

posição social dentro de um momento histórico regido por uma crise em que "o progressivo achatamento salarial da classe média e o afastamento das classes operárias e das massas das decisões governamentais, nessa época, exigiam paliativos e dissimulações" (SCHULTZ, 1995, p.26).

Para a autora, as preocupações com as crianças pré-escolares estavam dentro desses mecanismos distributivos e participativos e expressavam claramente as soluções dos problemas da educação primária via compensação das carências nutricionais e culturais das crianças pobres na etapa da educação que antecedia a escola (SCHULTZ, 1995). É nesse contexto que identificou e analisou vários documentos nacionais oficiais para a pré-escola buscando pensar o adensamento nas políticas voltadas para essa faixa etária. Dentre os documentos analisados pela autora – os quais orientavam as políticas nos estados federados – podemos citar: Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar; os textos sobre Educação e Psicologia, Higiene, Saúde e Nutrição; a Legislação e Normas de Educação Pré-escolar; e ainda os artigos das diferentes leis e pareceres que têm a pré-escola como tema, de 1967 até a Indicação n.º 45, de 1974.

Sobre a Indicação n.º 45 e o Parecer n.º 2.018, também de 1974, a autora indica que se pretendia gerar um amplo debate sobre a problemática do pré-escolar a partir desses documentos. No entanto, uma característica que se pode destacar como comum a todos eles é que são documentos orientadores de políticas para a pré-escola e vinculam-se a uma compreensão dessa etapa educativa como solução para os problemas da educação primária, principalmente a repetência e a evasão, que, por sua vez, compõem os multideterminantes para a elaboração de políticas públicas nas esferas estadual e municipal para o atendimento de crianças menores de seis anos de idade.

A partir dessas contribuições de Schultz (1995) e dos estudos que realizamos no capítulo I, podemos inferir, portanto, que a antecipação de conteúdos e práticas para as crianças menores de seis anos tem, em sua origem, marcas dos processos sociais e políticos vivenciados pela sociedade brasileira, principalmente nos anos de 1970 e 1980.

A seguir vamos apresentar uma discussão mais particular do atendimento da criança de zero até seis anos no município de Goiânia.

3.1 - O atendimento da criança de zero até seis anos em Goiânia

Em Goiânia, a constituição de uma rede de atendimento das crianças menores de seis anos pela Secretaria Municipal parte, dentre outros processos, da criação, a partir de

1995, das turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental. O debate sobre a Educação Infantil foi ainda mais acirrado no período da transferência das creches, que estavam sob a responsabilidade da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), para a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 1998.

Sobre a FUMDEC, Almeida (2010, p. 76) aponta que "a recomendação de sua criação em 1969 estava inscrita no Plano de Desenvolvimento Integrado de Goiânia (PDIG) e sua efetiva instalação ocorreu em plena ditadura militar". Essa instituição tinha como meta institucionalizar a assistência social em Goiânia. De acordo com esse autor, as ações da Fundação nesse período foram "esparsas e incipientes" e ainda muito conservadoras, sendo consideradas superficiais e direcionadas para públicos-alvo distintos, como: crianças, idosos e pessoas com deficiência.

Situamos a transferência das creches da FUMDEC para a Secretaria Municipal de Goiânia como um dos marcos importantes na constituição de políticas para a infância na cidade. Esse foi um processo que inaugurou demandas novas e muitas incertezas na condução dessa etapa da educação, assim como instalou, conforme discute Alves (2007), situações e problemas sobre propostas pedagógicas e recursos humanos. Essa mudança teve início em 1998, seguindo os preceitos legais dos documentos oficiais nacionais produzidos no final da década de 1990. Cumpriram-se, desse modo, as determinações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que já marcava claramente o processo de municipalização da Educação Infantil.

> O trabalho de atenção e proteção às crianças de origem popular em Goiânia esteve historicamente vinculado às entidades não governamentais e à Prefeitura de Goiânia por intermédio da FUMDEC, até o momento em que suas unidades de atendimento assistencial foram transferidas pra a Secretaria Municipal de Educação. Portanto, registra-se, tanto em âmbito de FUMDEC como da SME, um longo e complexo processo, um rito, nem tanto consensual, de passagem do atendimento assistencial à configuração como Educação Infantil. (ALMEIDA, 2010, p. 73)

Sobre a elaboração de políticas para a infância, Alves (2007) afirma que acontecimentos importantes marcaram aquele período em Goiânia, citando, por exemplo, a criação do Conselho Municipal de Educação – CME – em 1998 e, ainda, a estruturação, dentro da Secretaria de Educação, de um setor específico para a área de Educação Infantil, a Divisão de Educação Infantil – DEI –, responsável por organizar a Educação Infantil no município, sendo que, desde sua criação, teve como objetivo a

estruturação de documentos para a implantação de políticas de orientação curricular e para a constituição de projetos e práticas.

Sobre a Divisão de Educação Infantil dentro da Secretaria Municipal de educação, Barbosa (2008) nos informa:

> A equipe que compôs a Divisão era formada de professores da rede municipal que se empenharam para atender às creches, chamadas então de Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis), advindos da Fundação de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec), assim como os Centros de Educação Infantil (CEIs), conveniados com a Secretaria de Educação. (p. 386).

Segundo Alves (2007), iniciou-se, a partir desse momento, um amplo processo de estudo e de formação continuada da equipe técnica da SME e dos profissionais das instituições. A Assessoria foi realizada por uma Especialista em Educação Infantil, Professora da Faculdade de Educação da UFG, Dr.ª Ivone Garcia Barbosa, e um dos frutos desse trabalho foi a escrita, juntamente com a equipe da Divisão de Educação Infantil – DEI – e com mais 40 professores da Rede Municipal, de uma proposta de orientação curricular, "Versão para uma Política de Educação Infantil Municipal", que aventou ser uma nova perspectiva para os cursos de formação de professores para a Educação Infantil, considerando as concepções presentes na Rede.

> A equipe da DEI, nos anos de 1998 e 1999, elaborou, coordenou e executou um curso de formação continuada para os profissionais vinculados à SME, que atuavam nas instituições de Educação Infantil, abrangendo também os profissionais da Fumdec, em 1999. Esse curso teve a perspectiva de propiciar a construção de conhecimentos referentes às características específicas das crianças de zero a seis anos e do processo educativo que ocorre em instituições coletivas. (ALVES, 2007, p. 81)

No período compreendido entre 1999 a 2005, as instituições de Educação Infantil administradas pela Secretaria Municipal de Educação tiveram um acréscimo de 430%. Além das creches da FUMDEC, a Secretaria também assumiu a responsabilidade pelas entidades de caráter religioso, filantrópicas e de caridade. Quanto a isso, Silva (2006) afirma:

> Em Goiânia, é no contexto de plena vigência das políticas neoliberais (década de 1990) que se inicia a municipalização das instituições de Educação Infantil. Seguindo as determinações legais da Carta Magna de 1988, do ECA de 1990 e da LDB de 1996, o poder público do município de Goiânia inicia um processo de debate, elaboração de propostas político-pedagógicas, formação e capacitação docente e de expansão da rede de atendimento às crianças menores de 7 anos assumindo as instituições em poder do Estado, num processo lento e complicado, e construindo outras unidades. A

> municipalização da Educação Infantil em nossa realidade iniciou um processo contraditório de "substituição" do tradicional modelo assistencialista, conveniado, privado e filantrópico. Contraditório porque ainda permanece a perversa lógica de transferências dos fundos públicos para a iniciativa privada por meio de convênios e parcerias. (p. 111-112)

Também houve a lotação dos professores que atuavam nas creches para a Secretaria de Educação e a captação de recursos do FNDE e do Tesouro Municipal, "destinados à preparação da infraestrutura física, aquisição de equipamentos e mobiliários específicos para absorver a demanda de pré-escola atendida pelas unidades da FUMDEC" (BARBOSA, 2010, p. 22).

Para administrar as instituições de Educação Infantil, a Secretaria Municipal foi instituindo uma legislação municipal (leis, decretos, resoluções, ofícios) e outros documentos. Em nossa análise propomos compreender a forma como esses documentos orientaram e ainda orientam as Propostas Político-Pedagógicas nos CMEIS e escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil, assim como o trabalho das diretoras, coordenadoras e professores que atuam nessas escolas. Um ponto que nos interessa particularmente é a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Os vários documentos municipais para a normatização e a orientação das instituições de Educação Infantil produzidos e estruturados pela DEI e pelo Conselho Municipal de Educação, a partir de 1995, antecedendo inclusive a transferência das unidades da Assistência Social para a Secretaria de Educação, pois já existiam crianças menores de sete anos nas Escolas de Ensino Fundamental (pré-escolas), tiveram por base a LDB, o PNE, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e a Lei Complementar n.º 026, de 1998. Pode-se perceber neles a concepção de infância e de Educação Infantil, bem como alguns aspectos relacionados com a integração dessa etapa à Educação Básica. A regulamentação exclusiva no âmbito do Sistema Municipal de Goiânia só surge, a partir de 1999, com a Resolução n.º 14/1999 do CME.

De acordo com Barbosa (2010), a Secretaria Municipal de Educação atende crianças menores de sete anos de idade[31] desde 1985.

> O atendimento às crianças menores de sete anos por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou-se em 1985, com a inserção das

[31] A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, no Capítulo II, artigo 19 estipulava a idade mínima de sete anos para o ingresso no ensino de 1º grau, porém, no parágrafo 1.º, essa mesma lei acrescentava que "as normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade" e, no parágrafo 2.º, estipulava que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos de idade recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes" (BRASIL, 1971).

> crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, por meio do projeto Bloco Único de Alfabetização, desenvolvido até o ano 1997. (p. 22)

Podemos inferir que o atendimento de crianças menores de sete anos no Ensino Fundamental se constituiu como uma forma de antecipação da entrada da criança na escola de Ensino Fundamental. De acordo com o documento intitulado "Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Goiânia", de 2004, elaborado sob a responsabilidade da Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), em Goiânia as crianças de seis anos já estavam sendo atendidas no Ensino Fundamental por meio de alguns projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Dentro desses projetos situamos o Bloco Único de Alfabetização (BUA) e o Projeto Escola para o século XXI. O primeiro, foi desenvolvido de 1985 a 1997 e tinha como objetivo possibilitar um período maior dos processos de alfabetização, só foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) porque se tratava de uma experiência pedagógica[32]. Por sua vez, em 1997, foi iniciado o Projeto Escola para o Século XXI, outra experiência pedagógica, orientada para o antendimento por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, incluindo as crianças de seis anos no ciclo I . Essa proposta, que teve como objetivo inaugurar a organização escolar em ciclos, foi aprovada, em 1998, por meio da Resolução CEE n.º 266, de 29 de maio de 1999. O projeto foi desenvolvido inicialmente em 39 escolas em caráter experimental, e posteriormente se implantou efetivamente, de forma gradativa, para o Ensino Fundamental (ciclos I, II, III e as classes de Aceleração de Aprendizagem). Em 1999, o modelo foi ampliado para mais 50 escolas e, no período de 2001 a 2004, todas as 143 escolas municipais de Goiânia já estavam organizadas por ciclos.

De acordo com o Relatório de Audiência Pública do Conselho Municipal de Educação, realizada no auditório da Faculdade de Educação da UFG, podemos perceber algumas nuances sobre o projeto:

> [...] O Professor Geraldo continuou sua exposição com o histórico das Resoluções que legalizaram a proposta de Organização em Ciclos inicialmente denominada "Projeto – Escola para o Século XXI, implantado em 1998 e aprovado por meio da Resolução CEE N. 266 de 29-05-1999, estruturado em 4 ciclos. No ano de 1999 houve uma alteração de 4 para 3 ciclos aprovada em 2000 pela Resolução – CME N.017 de 22/08. Ainda em 2000 – Resolução CME N.021 de 22/11, aprovação de Documento

[32] As experiências pedagógicas são projetos aprovados pelo CME que têm um período determinado para serem desenvolvidos e avaliados.

> “Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia”. Em 2003 – Resolução – CME N.061/03, aprovação de novas alterações no Projeto Escola para o Século XXI". Finalmente no ano de 2004 a Resolução – CME N. 214 DE 09/12, aprovação da Proposta Político-Pedagógica – Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, com vigência por 4 anos a partir de 2004. (GOIÂNIA, 2005, p. 01)

De acordo com Mundim (2011), a proposta de organização da escolaridade em ciclos, em Goiânia, tinha como princípio a contraposição à forma tradicional de organizaçao por série, como também se propunha a romper “com as interrupções da reprovação e instaurar um processo mais flexível e contínuo no ensino-aprendizagem, na organização do currículo, na avaliação e na gestão da escola” (p.66). Nessa forma de organização, as crianças de 6 anos de idade são atendidas no ciclo I.

Nas políticas nacionais, a partir da Lei n.º 11.114/2005, que autoriza a matrícula de crianças de seis anos no Ensino fundamental, e da Lei n.º 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, ficou regularizada a situação das crianças matriculadas nessa etapa da Educação que em Goiânia, já era regularizada, pois, em 2004, o CME aprovou a proposta de organização escolar em ciclos e o currículo. A partir de 2004, não constam dados sobre matrículas de crianças em classes de alfabetização, conforme a meta n.º 15 do PNE (2001-2010), na qual se estabelece que as classes de alfabetização deveriam ser extintas, e as crianças de seis anos incorporadas ao Ensino Fundamental juntamente com as crianças de sete anos que se encontravam na Educação Infantil.

Sobre os impactos da Lei n.º 11.274/2006, podemos trazer aqui as contribuições dos estudos de Costa (2009), que aborda a questão do lugar ocupado pela criança de seis anos no Ensino Fundamental.

> Discutiram-se as orientações legais que determinam a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, para entender o lugar da infância, deliberado pelas vias legais, como também a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de compreender as concepções de infância e educação que orientam o trabalho desenvolvido nas escolas. (p. 09)

A autora defende que a criança de seis anos perdeu um lugar historicamente instituído como Educação Infantil e que, nesse processo, perdeu também a possibilidade de ver sua especificidade respeitada e a oportunidade de receber uma educação diferenciada e de cunho omnilateral. Propõe uma prática educativa específica para as crianças de zero até seis anos de idade, diferente da proposta pedagógica pensada para

as crianças do Ensino Fundamental, tendo como base uma aprendizagem lúdica e significativa.

Para as crianças da pré-escola, no ano de 1994, o governo do estado de Goiás, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto e da Superintendência do Ensino Fundamental e Médio, lança um documento orientador intitulado "Orientação da prática Educativa na pré-escola", o qual teve como objetivo "subsidiar os professores da pré-escola em seu trabalho pedagógico com crianças a partir de cinco anos e meio (5 e ½) – faixa etária priorizada pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto - SEECD" (GOIÁS, 1994, p. 9). Essa proposta de orientação da prática educativa para a pré-escola visava "dar continuidade à política educacional adotada pela Secretaria Estadual de Educação a partir de 1990 quando da elaboração do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental" (GOIÁS, 1994, p.9).

Essa proposta continha elementos de integração da pré-escola ao modelo do ensino fundamental, como podemos perceber nas indicações do guia de orientação, o qual apresentava uma lista de constatações sobre a pré-escola e seus professores.

> - A necessidade de enriquecer o programa pré-escolar adotado pela Secretaria da Educação a partir de 1985, com sugestões de atividades lúdicas que coloquem a criança em contato com o objeto da leitura e da escrita, de forma a instrumentalizá-la quando da sua iniciação sistematizada nos mecanismos do código alfabético;
> - A importância de se estabelecer um elo entre esta proposta e o Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental;
> - A necessidade de promover a atualização dos professores que atuam na pré-escola, diagnosticada pelas equipes pedagógicas da DRE e Superintendência do Ensino Fundamental e Médio, quando das visitas e encontros de assessoramento;
> - O fato de que, em muitas escolas, a educação pré-escolar vem sendo trabalhada de forma a suprir as deficiências alimentares, de cuidados com a higiene e saúde das crianças ao invés de se trabalhar o que é vivido por ela no seu espaço e no seu tempo;
> - A constante busca, pelos professores de orientações para o seu trabalho pedagógico na pré-escola. (GOIÁS, 1994, p. 9-10)

É preciso destacar também a estruturação da Proposta Pedagógica para a Pré-Escola, de 1995, e a realização de um curso de capacitação específica para os professores "que assumiriam as 23 turmas de pré-escola para crianças de 5 anos" (ALVES, 2002, p. 78-79), com ingresso a partir de 4 anos e 9 meses. Nesse período foram implantadas várias turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, conforme comenta Barbosa (2010):

> No ano de 1995, realizou-se um curso de capacitação específica para os professores que assumiriam 23 turmas de pré-escolas implantadas em escolas de Ensino Fundamental visando atender crianças a partir de quatro anos e nove meses. Estruturou-se, daí, a primeira Proposta Pedagógica para a Pré-Escola, único documento oficial da Secretaria (aprovado e homologado) disponível aos professores até o ano de 2004, sendo que sua abordagem remete a uma versão escolarizadora e disciplinar do conhecimento a ser desenvolvido no trabalho docente. (p.22)

Essa proposta pretendia implantar uma política de Educação Infantil para crianças de 4 a 6 anos. No seu texto introdutório aparecia a concepção de criança como cidadã, "como ser humano completo, ativo e capaz de alcançar progressivo grau de autonomia frente às condições de seu meio, exercendo seu papel de cidadão, de sujeito social e histórico" (GOIÂNIA, 1995, p. 17). Junto a isso, o referido documento delineou em suas partes constituintes (justificativa, objetivos, princípios e metodologia) que deveriam ser revertidas as insuficiências e as inadequações dos espaços físicos, de equipamentos e materiais pedagógicos, bem como reforçou a necessidade da valorização e da formação específica do quadro de profissionais para a área.

No projeto curricular da proposta são destacadas e aparecem agrupadas as áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Artes e Educação Física. Conforme Barbosa (2010), o objetivo era estabelecer um currículo mínimo para a pré-escola. Os documentos consultados para a elaboração dessa proposta foram: a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; a Constituição Municipal de Goiânia, de 1990; a Política de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto, de 1993; o Programa Professor da Pré-escola do Ministério da Educação de 1991; a Resolução do Conselho Estadual de Educação, de 1991; a Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de 1994; e o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, de 1990.

A Lei Complementar n.º 26/1998, que define as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo estadual e que disciplina, consequentemente, a organização da educação escolar que se desenvolve em Goiânia, constitui-se como marco legal importante para a estruturação e a organização da Educação Infantil.

> Art. 34 – a relação adequada entre o número de alunos e o professor, nas redes pública e privada, deve levar em conta as dimensões físicas da sala de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando a melhoreia da qualidade do ensino e, também, o máximo de: 25 alunos para a pré-escola; Parágrafo

> primeiro - os critérios para a definição da relação do número de criança/adulto serão, nas creches, difinidos pelo Conselho Municipal de Educação. (GOIÁS, 1998, p. 20)

Na seção II, específica para a Educação Infantil, essa lei determina:

> Art. 38 - Compreende-se como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, a qual objetiva: I - proporcionar condições para o desenvolvimento integral, abarcando os aspectos físico, psicológico, intelectual, social e ético da criança, em complementação à ação da família; II - promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e da sociedade, através do convívio social.
>
> Art. 39 - A Educação Infantil é assegurada em creches para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas para as de quatro a seis anos, preferencialmente, em estabelecimentos públicos, constituindo-se em direito da criança e de seus pais.
>
> Art. 40 - O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e implementação, o desenvolvimento biopsíquico da criança, e a diversidade social e cultural das populações infantis.§ 1º - Os projetos pedagógicos de Educação Infantil devem articular-se com a educação fundamental. § 2º - A jornada escolar, bem como o total anual de horas de trabalho com as crianças, devem ser decididos, no projeto pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar, e expresso no regimento escolar. § 3º - A avaliação da Educação Infantil far-se-á mediante acompanhamento da criança, sem exigência de aprovação, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.
>
> Art. 41 - As instituições de Educação Infantil só podem funcionar mediante autorização prévia do respectivo sistema de ensino, ressalvado o disposto no art. 115 desta Lei. Parágrafo único - A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Infantil, têm prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após o processo regular de avaliação pelo respectivo Conselho de Educação. (GOIÁS, 1998, p. 21-22)

Consta dessa lei, que se orientou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a deliberação de uma política para a Educação Infantil de forma detalhada, prevendo a organização e o funcionamento das instituições da Educação Infantil no Estado de Goiás. A partir dela e de um conjunto de definições locais, tanto da SME como da FUMDEC, foi realizada a transferência das turmas de Educação Infantil para a SME, como já foi relatado. Além das 13 unidades, foram também assumidos 64 convênios de cooperação técnico-financeira, ampliando o atendimento na Rede, bem como o acesso às turmas de pré-escola para as crianças de cinco anos (cf. BARBOSA, 2010).

Sobre a LDB/GO, os apontamentos elaborados por Barbosa *et al* (2005) são esclarecedores:

> No contexto regional, importa destacar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, cuja elaboração, em um processo amplamente participativo representou uma conquista no exercício democrático na política governamental. Ademais, as *pequenas* modificações relativas à Educação Infantil que foram introduzidas representaram avanços para a área: por exemplo, na determinação de que a Educação Infantil seja *assegurada*, preferencialmente em estabelecimentos públicos, e não apenas *oferecida* como o previsto na LDB Nacional/96; a inclusão do aspecto ético do desenvolvimento da criança e da promoção da ampliação das experiências infantis como objetivos da Educação Infantil; a especificação de elementos sobre os projetos pedagógicos e curriculares da Educação Infantil; a consideração dos níveis de conhecimento e não somente de faixas etárias na organização das turmas. (p. 06)

A partir de 1998, as turmas de pré-escola que ocupavam o mesmo espaço físico que as escolas de Ensino Fundamental seguiram as orientações e as normas da Divisão de Educação Infantil da SME, que ficou responsável por estruturar os documentos para a "implementação de uma política e de um currículo de Educação Infantil a partir dos elementos postos no novo contexto teórico e legal desse nível de ensino" (ALVES, 2002, p. 80). Além disso, coube à DEI elaborar e executar as propostas de formação continuada para os profissinais vinculados à SME que atuavam nas instituições de Educação Infantil.

> Em 2001, o quantitativo de instituições abrangia: 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 02 Centros de Educação Infantil com convênio total, considerados da rede própria que totalizam, então, 16 instituições; 61 Centros de Educação Infantil conveniados; 71 instituições estaduais, em Gestão Compartilhada; e 96 escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola. Percebe-se, ainda, a simultaneidade de diferentes formas de funcionamento, especialmente no tocante à pré-escola, que na SME tem sido atendida em: a) turmas de Ciclo I, para as crianças de 6 anos, incorporadas ao Ensino Fundamental, portanto em outro nível de ensino; b) turmas de pré-escola, para crianças de 5 anos, em escolas de Ensino Fundamental que funcionam meio-período; c) agrupamentos para crianças dos 4 aos 6 anos, em CEIs e CMEIs, em período integral. A partir de 2002, esse atendimento foi limitado às crianças de 5 anos.(BARBOSA, *et al*. 2005, p.7-8)

Especificamente quanto à legislação municipal, foi criado, em 1997, o Conselho Municipal de Educação por intermédio da Lei n.º 7.771/1997 concebido como órgão superior, com autonomia política, financeira e administrativa, incumbido de normalizar, inspecionar e acompanhar o Sistema Municipal de Ensino. O Regimento Interno do conselho foi aprovado pelo Decreto n.º 873, de 21 de março de 2003. Destacamos a

seguir uma relação de resoluções e instruções normativas, elaboradas pelo CME, de 1998 a 2011, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas instituições da Rede Municipal de Ensino – RME:

- Resolução – CME nº 013/1999. Estabelece normas para autorização de funcionamento das instituições do Sistema Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental.
- Resolução – CME nº 14 /1999. Fixa as primeiras normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.
- Resolução – CME nº 002/1999. Define a organização da Educação Básica no Ensino Fundamental e dá outras providências.
- Resolução – CME nº 003/1999. Dispõe sobre avaliação da aprendizagem, duração do ano letivo na Educação Básica e dá outras providências.
- Instrução Normativa – CME nº 002/1999. Estabelece critérios para a instrumentalização do processo de verificação prévia na Educação Infantil e Ensino Fundamental das instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.
- Resolução – CME nº 72/1999. Fixa normas para o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.
- Resolução – CME nº 088/2003. Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação e dá outras providências.
- Resolução – CME nº 108/2004. Dispõe sobre o Regime dos Centros Municipais de Educação Infantil.
- Resolução – CME nº 194/2007. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

- Resolução – CME nº 202/2011. Institui a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade na Educação Básica e dá outras providências.

É importante situar essa atuação do Conselho Municipal de Educação (CME), estabelecendo as primeiras normas para a organização da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação por meio de suas resoluções e documentos normativos e regulamentando vários aspectos da organização e funcionamento das instituições, bem como instituindo critérios e procedimentos para o cadastramento e a autorização de funcionamento de todas as instituições de Educação Infantil públicas e privadas do município de Goiânia.

Entre os documentos legais citados acima, destacamos a Resolução CME n.º 14/1999, que foi substituída pela Resolução CME n.º 088/2003 e posteriormente pela Resolução CME n.º 194/2007. A Resolução CME n.º 014/1999 estabelecia que o Sistema Municipal de Ensino deveria ser composto das seguintes instituições: "Art. 3.º, I - Escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio mantidas pelo Poder Público Municipal; II - Escolas de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada" (p. 01). No Artigo 19 dessa resolução constava a necessidade de que os espaços destinados à Educação Infantil deveriam ser "planejados de acordo com o Projeto Político-Pedagógico a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade, respeitadas as suas necessidades" (p. 05). Nos termos da Lei:

> Parágrafo único: Em se tratando de turmas de Educação Infantil, as instituições de ensino, que oferecem também o Ensino Fundamental e ou Médio, devem reservar alguns espaços para uso exclusivo das crianças e zero a seis anos, sendo que essa ocupação para os demais níveis de ensino deve ocorrer em horário diferenciado, respeitando o Projeto Político-Pedagógico.

Já as Resoluções CME n.º 088/2003 e n.º 194/2007 estabeleceram normas para cadastramento (credenciamento), autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento da instituição de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação. Elas ampliaram a anterior e mantiveram a faixa etária de 0 a 6 anos. Na norma vigente se mantém a indicação em relação aos espaços destinados para o uso exclusivo das crianças, como está disposto no art. 37, sobre os espaços internos e

externos das instituições. O que mudou na norma vigente, condizente com as novas políticas nacionais, foi a definição da faixa etária das crianças: coloca-se a idade de 0 a 5 anos e retira-se a questão do uso do pátio em horários diferenciados para as demais etapas de ensino.

O conteúdo da última dessas três resoluções alterou ou suprimiu vários artigos das resoluções anteriores. Alterou-se, por exemplo, o termo cadastramento para credenciamento, como processo de institucionalização de estabelecimentos educacionais, assegurando a eles o cadastramento no Conselho Municipal de Educação. No seu artigo 5.º, são definidas as ações de cuidado e Educação como responsabilidade das instituições de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, independentemente da denominação e regime de funcionamento. Também o capítulo sobre os objetivos da Educação infantil foi reformulado:

> Art. 11 - A Educação Infantil tem por objetivos: I- proporcionar as condições adequadas à promoção do bem estar da criança, sua proteção, cuidado e educação, observando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, motor, étnico, cognitivo, afetivo, linguístico, bem como a expressão de suas múltiplas linguagens; II- estimular a criança a observar e explorar o ambiente em que vive, com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do mesmo, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; III- possibilitar às crianças situações que as levem a estabelecer e ampliar suas relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; IV- promover situações de aprendizagens significativas e intencionais, que possibilitem a apropriação e produção de conhecimento e cultura. (CME, 2007, p. 2-3)

Essa Resolução incluiu também um parágrafo que dispõe sobre a participação das famílias na elaboração, execução e avaliação da Proposta Político-Pedagógica das instituições de Educação Infantil, além de um artigo sobre os critérios para a elaboração dessa proposta. Alterou ainda os parâmetros de agrupamento das crianças e retirou do texto, quando se falava dessa organização, a expressão criança/profissional, substituindo-a pelas expressões “criança/educador” e “criança/agente educativo”.

> Art. 18 - Os procedimentos para a organização de agrupamentos de crianças decorrerão das especificidades da Proposta Político-Pedagógica, garantida a seguinte relação educador(a) /criança/agente educativo(a): - 0 a 11 meses – máximo 8 crianças: até 04 crianças - 01 profissional; de 05 a 08 crianças - 01 profissional e um(a) agente educativo(a); - 01 ano de idade – máximo 10 crianças: até 05 crianças - 01 profissional; de 06 a 10 crianças - 01 profissional e um(a) agente educativo(a); - 02 anos de idade – máximo 12 crianças: até 09 crianças - 01 profissional; de 10 a 12 crianças - 01 profissional e um(a) agente educativo(a); - 03 anos de idade – máximo 20 crianças: até 15 crianças - 01 profissional; de 16 a 20 crianças - 01

> profissional e um(a) agente educativo(a); - 04 anos de idade – máximo 20 crianças - 01 profissional; - 05 anos de idade – máximo 25 crianças - 01 profissional. (CME, 2007, p. 4-5)

Um dos pontos que se mantiveram nesta última resolução foi o artigo sobre o processo da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, bem como a recomendação de que ela seja considerada na elaboração das propostas pedagógicas das instituições.

Podemos afirmar, em síntese, após essas considerações sobre as diferentes resoluções do CME, que elas visaram à integração das creches e pré-escolas ao Sistema Municipal de Educação, conforme determinação da LDB/1996, colocando-as sob a inspeção, avaliação e controle do CME.

Caminho semelhante seguiram os demais documentos elaborados pela SME, dentre os quais destacamos "Política de Educação Infantil", de 2000, que definiu concepções, objetivos, metas, princípios e ações da Educação Infantil.

> A DEI também elaborou documentos para nortear a implementação de uma política e de um currículo de educação infantil formulando-se as Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil, documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (Resolução CME nº 01/2001), mas que não foi homologado pela nova Gestão que assumiu a pasta em 2001. (BARBOSA, 2010, p.23)

Em 2004 se constituiu o documento "Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil", que estabeleceu finalidades, princípios e objetivos da Educação Infantil. Aprovado pelo CME, em 30 de junho de 2004, conforme a Resolução n.º 108/2004, dispõe sobre a caracterização da Educação Infantil, o nível de atendimento, aspectos de acompanhamento e da documentação das crianças, além dos direitos, deveres e penalidades dos participantes do processo educativo. O documento se propõe a traduzir a política de Educação Infantil "assegurando a unidade filosófica, política, pedagógica, cultural, estrutural e funcional dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, fundamentadas nas ações indissociáveis de educar e cuidar de forma prazerosa e lúdica" (GOIÂNIA, 2004b). Afirma a finalidade dos CMEIs, que é atender às crianças de zero a cinco anos de idade, proporcionando-lhes um desenvolvimento integral em regime parcial ou integral. Dispõe ainda que as crianças com seis anos de idade devem ser atendidas na Educação Fundamental para a Infância e Adolescência, conforme a política da SME.

Podemos inferir, a partir da leitura desse documento, que essa política não se estende às crianças que estão em turmas de pré-escola nas Escolas de Ensino Fundamental, propondo-se a normatizar apenas os CMEIs.

Também compõe os documentos elaborados pela SME o Plano Municipal de Educação, de 2004, cuja elaboração segue orientações estabelecidas pela Lei Orgânica do Município (LOM),[33] de 1990, nos artigos 251[34] e 252[35], em conformidade com o PNE (Lei n.º 10.172 de 2001) que determinou aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal que elaborassem seus planos decenais.

> Com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei 9.394/1996), novas exigências têm se apresentado para as instituições de educação infantil, provocando uma série de mudanças na sua estruturação, organização e finalidade. Uma destas mudanças diz respeito à concepção de que esse atendimento se constitui como primeira etapa da Educação Básica, isto é, como direito da criança e não apenas dos pais ou responsáveis trabalhadores. (GOIÂNIA, 2004a, p. 14)

Com esse Plano Municipal (Lei n.º 8.262/2004), tivemos o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas para as etapas da educação no Município de Goiânia. Para a Educação Infantil, ele apresenta informações indicando que o Sistema Municipal ampliou o atendimento, em cumprimento das disposições previstas na LDB/1996, no entanto, os dados apresentados mostravam que a cobertura não contemplava toda a demanda dessa etapa da Educação Básica no Município. Sobre o atendimento das crianças de quatro e cinco anos em Goiânia o Plano mostra que 13,5% estavam sendo atendidas na rede municipal, 2,4% na rede estadual, 0,04% na rede federal, 11,6% em instituições conveniadas e 33,6% na rede privada (cf. GOIÂNIA, 2004a).

A tabela a seguir apresenta outros dados relativos ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos em Goiânia.

---

[33] Art. 1º - Goiânia, Capital do Estado de Goiás, Município dotado de autonomia política, legislativa, administrativa e financeira, reger-se-á por esta Lei Orgânica e demais leis e normas que adotar, respeitados os princípios estabelecidos na Constituição Federal e Estadual.

[34] Art. 251 - A Prefeitura encaminhará para apreciação legislativa a proposta do Plano Municipal de Educação, com o parecer do Conselho Municipal de Educação e após consulta ao Fórum Municipal de Educação.

[35] Art. 252 - O Plano Municipal de Educação apresentará estudos sobre as características sociais, econômicas, culturais e educacionais do Município, acompanhadas de identificação dos problemas relativos ao ensino e à educação, bem como as eventuais soluções a curto, médio e longo prazo. (GOIÂNIA, 2004)

Tabela 8 - Atendimento escolar às crianças de 0 a 6 anos em Goiânia

População por faixa etária 0 a 6 anos	Universo 123.035	Matriculados						Percentuais de atendimento					
		Mun.	Est.	Fe.	Rede Privada		Total	Mun.	Est.	Fed.	Rede Privada		Total
					Fil.	Part.					Fil.	Part.	
0 a 3 anos	70.202	1.071	294	40	2.924	2.015	6.344	1,5	0,4	0,06	4,2	2,9	9,1
4 a 5 anos	34.403	4.661	818	13	3.998	11.561	21.051	13,5	2,4	0,04	11,6	33,6	61,1
6 anos	18.430	179	1.332	34	294	7.444	9.283	1,0	7,2	0,2	1,6	40,4	50,4

Fonte: Relatório - Situação da infância brasileira (2001 – UNICEF), apud Plano Municipal de Educação (GOIÂNIA, 2004, p. 78).

Os dados sobre as crianças de 6 anos dizem respeito às atendidas nas instituições de educação infantil, não incluindo aqui a demanda já contemplada no Ensino Fundamental.

Sobre o atendimento dessas crianças o plano estabelece:

> As instituições de educação Infantil não devem pautar seu projeto pedagógico pelo modelo escolarizante, de formalização excessiva, que mantém as crianças durante todo o período dentro de salas de aula, em atividades que priorizam os aspectos cognitivos. Ao contrário, devem favorecer e oportunizar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. (GOIÂNIA, 2004, p.17)

Acrescenta ainda que a Educação Infantil "deve construir identidade própria, a partir da compreensão da criança em sua totalidade" (p.17), com sua proposta de atuação baseada em amplas áreas de conhecimento, focando os eixos brincar, cuidar e educar de forma integrada.

Situamos também em 2004 a aprovação da Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil, intitulada "Saberes sobre a Infância – A construção de uma Política de Educação Infantil", pelo CME, documento que se materializou como proposta orientadora para todas as instituições de Educação Infantil em Goiânia, mantendo-se como referência para a construção de projetos e práticas nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola. Sobre esse documento, Alves (2007) aponta que sua intenção foi apontar caminhos que

subsidiassem “o trabalho com a Educação Infantil na rede municipal de educação” (p. 147). No próprio documento consta que sua finalidade consiste em garantir os direitos civis, políticos, sociais e culturais das crianças, afirmando uma concepção de criança como cidadã, reconhecendo inclusive suas especificidades e necessidades.

> Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil sintetiza ideias e propostas que vêm sendo construídas coletivamente na gestão democrático-popular, 2001-2004 pelos diferentes sujeitos envolvidos com a educação infantil no âmbito municipal: as crianças, os profissionais administrativos e pedagógicos, os dirigentes dos CMEIs e da EMs que têm turmas de pré-escola, os apoios pedagógicos e diretores das Unidades Regionais de Educação (UREs), a Divisão de Educação Infantil (DEI), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), Assessorias e os demais setores da SME. (GOIÂNIA, 2004c, p. 09)

Essa proposta, que se constituiu no documento de fundamentação teórico-prática implantado na gestão municipal 2001-2004 e passa atualmente (2011-2012) por um processo de revisão e atualização, tem como base estudos de vários campos do conhecimento, considerando as pesquisas “que comprovam a importância da educação na primeira infância para o desenvolvimento da criança e o seu reconhecimento por parte da sociedade” (GOIÂNIA, 2004c, p.09). Apresenta uma contextualização sobre Educação Infantil e propõe a constituição de uma nova identidade para a Educação Infantil em Goiânia.

A concepção de infância que permeia a proposta fundamenta-se no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e na compreensão de que essa concepção foi constituída no processo histórico estando relacionada com os valores e os princípios de uma determinada sociedade. A perspectiva para o trabalho pedagógico funda-se na pedagogia da infância, numa tentativa de superação de concepções de intervenção em relação à criança que constituíram historicamente as instituições de atendimento à infância: a educacional assistencialista e a escolarizante tradicional.

Em 2008, por sua vez, foram publicados “Os Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia”, um documento que se constituiu como material de apoio para o processo de avaliação institucional e para a melhoria da qualidade do atendimento de crianças pela RME. Trata dos aspectos relacionados aos direitos das crianças nas instituições, versando sobre a ação educativa e a organização do tempo e do espaço. Aponta “de forma objetiva, o que as instituições precisam garantir às crianças para que o atendimento seja de qualidade” (GOIÂNIA, 2008, p. 07). Os indicadores têm como referência os documentos produzidos pelo MEC,

tais como: Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006c), assim como os documentos produzidos pela SME e CME: Saberes Sobre a Infância (2004c); Estudo nos CMEIs (2006) e a Resolução CME n.º 194, de 29 de outubro de 2007. Trata-se de um material voltado mais para os CMEIS, pois sua cobertura não abrange especificamente as características de espaço físico, recursos humanos e materiais das turmas de pré-escola de Escolas de Ensino Fundamental.

Foi possível perceber, durante a pesquisa, que as Escolas de Ensino fundamental não se adequam a todas as exigências de qualidade apontadas neste último documento. Essa constatação, entre outras já apontadas neste trabalho, faz parte de nosso questionamento mais amplo: Quais as decorrências dos documentos e leis para a Educação Infantil e, especificamente, para as turmas de pré-escola das escolas de Ensino Fundamental? Podemos inferir, a partir dos elementos de análise aqui expostos, que a documentação que antecede a transferência das instituições da Secretaria de Assistência para a SME estava voltada para as crianças menores de seis anos, que já estavam em turmas nas escolas de Ensino Fundamental. Depois, a partir de 1988, ela se volta para as instituições especificamente de Educação Infantil (CMEIs e CEIs), o que coloca as turmas de pré-escola, mesmo que orientadas pelos mesmos documentos, em uma situação de inadequação em relação à proposta da SME para as crianças dessa faixa etária. A proposta pedagógica desenvolvida para essas turmas de pré-escola se aproxima da proposta desenvolvida para o Ensino Fundamental, como veremos na análise dos dados obtidos em nossa pesquisa empírica.

Atualmente vigoram os seguintes documentos oficiais normatizadores e orientadores da prática educativa para a Educação Infantil: a Resolução - CME n.º 194/2007, o Regimento dos CMEIs de 2004, o documento “Saberes Sobre a infância” de 2004 e os Indicadores de Qualidade de 2008.

Em Goiânia, o atendimento da Educação Infantil é realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil, nos Centros de Educação Infantil (privados, conveniados e filantrópicos) e nas Escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escolas. Atualmente existem 103 CMEIs, 53 CEIs e 54 Escolas de Ensino Fundamental com 122 turmas de Pré-escola.

O atendimento de crianças menores de seis anos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, conforme interpretação que fizemos do painel/MEC abaixo,

contempla mais de 30 mil crianças, em instituições denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em Centros de Educação Infantil (CEIs) – instituições filantrópicas conveniados com a SME – e também em turmas de pré-escola, com crianças de cinco anos de idade, nas Escolas municipais de Ensino Fundamental.

Tabela 9 - Dados Demográficos/Goiânia

População Total	1.301.892
População de 0 a 3	67.139
Atendimento de creche	10.061
População de 4 a 5	34.504
Atendimento de pré-escola	20.603
População de 0 a 5	101.643
Atendimento de escola infantil	30.664

Fonte: Painel.mec.gov.br/painel/mapas/mapasProinfancia/creche/creche/2012_2014 (com modificações)

Esses dados nos dão uma dimensão do atendimento no município, mostrando um déficit de atendimento de 40,3%, para crianças de 4 a 5 anos, e de 69,8% considerando a totalidade de crianças de 0 a 5 anos.

Na falta de vagas nos CMEIs, muitas famílias acabam por deixar as crianças em outros locais, com vizinhos, familiares ou mesmo com mulheres que cuidam de crianças no período em que os pais trabalham, as chamadas “mães crecheiras”. Em relação às crianças de quatro e cinco anos, além dos CMEIs e CEIs, uma parte é atendida em turmas de pré-escolas que ocupam o mesmo espaço físico das Escolas de Ensino Fundamental. Essas turmas são organizadas e normatizadas pela mesma legislação e documentos que orientam a proposta e as práticas pedagógicas nos CMEIs e CEIs.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2010 e 2011 registra o quantitativo de matrículas na pré-escola, em Goiás e Goiânia, de acordo com a dependência administrativa.

Tabela 10 – Número de Matrículas na pré-escola por dependência administrativa - Goiás e Goiânia nos anos de 2010 e 2011

Dependência administrativa	Goiás		Goiânia	
	2010	2011	2010	2011
Estadual	290	429	26	15
Federal	0	0	0	0
Municipal	75.121	77.597	6.168	7.038
Privada	37.388	39.118	14.300	14.873
Total	112.799	117.144	20.494	21.926

Fonte: www.portal.inep.gov.br/basico-censo-escolar-matricula

De acordo com o IBGE (2010) o percentual de matrículas em creches e pré-escolas no estado de Goiás é de apenas 20,4% (IBGE, 2010). Os dados indicam ainda que a cobertura desse atendimento em Goiânia está mais concentrada na rede privada com 67,8% do total de matrículas.

Com a EC n.º 059/2009, que altera o artigo 208 da Constituição Federal em relação à obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, vemos que a abertura de novas turmas na rede pública para atender às crianças dessa faixa etária se torna uma prioridade em relação ao atendimento às crianças de zero a três. Nesse sentido, abrir turmas de pré-escola em Escolas de Ensino Fundamental tornou-se uma possibilidade, dentro da lógica economicista, de cumprimento das disposições constitucionais pelos municípios, o que reforça as políticas internacionais, que têm sugerido, desde a década de 80, que a criança menor de quatro anos seja atendida pela própria família, contando com programas assistenciais.

3.2 - O processo de pesquisa sobre a pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental em Goiânia

Em nossa investigação buscamos compreender a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de Ensino

Fundamental na Rede Municipal de Goiânia. Para tanto, utilizamo-nos do estudo de caso aproximando-nos do cotidiano da pré-escola. Essa metodologia se apresentou como a mais indicada para essa investigação por possibilitar estudar o objeto de pesquisa dentro de um sistema mais amplo de relações.

Nosso objeto de estudo já nos indicava uma abordagem de pesquisa qualitativa por vários motivos, entre eles a necessidade de a pesquisa ser realizada no contexto em que o fenômeno se materializa, ou seja, na escola, em específico nas turmas de pré-escola. Foi necessário um acompanhamento e uma descrição detalhada da realidade das turmas de pré-escola para melhor compreensão do campo de pesquisa. Nesse universo tentamos nos aproximar dos professores e das crianças em suas atividades cotidianas. Com as observações e os registros em diário de campo obtivemos parte das informações que se constituíram em dados de pesquisa e indícios explicativos para a compreensão do fenômeno investigado.

Em nosso estudo tivemos como base teórico-filosófica o materialismo histórico dialético, que trouxe como implicação o uso do método dialético na pesquisa, buscando compreender nosso objeto de estudo a partir de uma compreensão dialética de homem, educação e sociedade. Pois, de acordo com esse método, devemos estar atentos ao questionamento de como se produzem os fenômenos sociais e as forças que os constituem (cf. FRIGOTTO, 1985). Além disso, é importante partir da realidade concreta e avançar no sentido de compreender essa realidade para além das aparências e de ascender às leis fundamentais que a estruturam. É também fundamental compreender que a realidade está sujeita a forças antagônicas; é dinâmica; está em constante transformação e se põe em relação com outros fenômenos. Considerando tais premissas, trabalhamos com a realidade das pré-escolas de escolas de Ensino Fundamental em Goiânia, considerando, antes, alguns dados sobre a realidade desse tipo de atendimento de crianças em Goiás, para situarmos nosso objeto de estudo.

Organizamos a pesquisa de campo em duas fases. A primeira se constituiu de um estudo exploratório com visitas, observação e proposição de um questionário de identificação de perfil profissional para diretoras, coordenadoras e professoras de cinco (5) escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação infantil, o que representa um percentual de 9,6% do total de instituições com turmas de pré-escola em Goiânia. Na segunda fase, selecionamos apenas uma das cinco escolas para desenvolvermos observações mais específicas sobre as práticas educativas realizadas nas turmas de pré-escola e para a proposição de entrevistas com a professora da turma, com a

coordenadora da escola e com a profissional da URE (Unidade Regional de Ensino) que faz o trabalho de apoio pedagógico nessa instituição selecionada.

O projeto inicial e o objeto de pesquisa já apontavam para a necessidade de nossa inserção nessas escolas por um período prolongado. A seleção das escolas investigadas passou por um processo que teve início no primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em fevereiro de 2011. Encaminhamos um ofício no dia 07 de fevereiro de 2011 para a SME (apêndice A) solicitando a autorização para a realização da pesquisa nas escolas, assim como acesso aos dados estatísticos, informações e documentos relacionados à realidade da Educação Infantil em Goiânia. A Secretaria nos convocou para esclarecimentos sobre a pesquisa, principalmente sobre qual etapa da Educação Básica nós pretendíamos investigar, pois, na SME, as etapas da Educação Básica possuem coordenações distintas – Divisão de Ensino Fundamental, Infância e Adolescência (DEFIA) e Divisão de Educação Infantil (DEI). Esclarecemos, então, que o nosso objeto de pesquisa eram as turmas de Educação Infantil (pré-escola) das Escolas de Ensino Fundamental, para análise e reflexão sobre as articulações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enfatizando as práticas educativas, e, na sequência, fomos apresentadas à equipe da DEI, que é a responsável por essa etapa da Educação Básica na SME.

Nessa Divisão o projeto de pesquisa foi recebido com muito interesse, e o grupo que nos recepcionou se colocou à nossa disposição para nos ajudar no que fosse possível. A equipe da DEI nos informou que, assim que tivéssemos selecionado as cinco escolas para a pesquisa, a Secretaria enviaria um ofício para essas escolas e emitiria uma autorização para o início da realização da pesquisa de campo, assim que as escolas retornassem à Secretaria as cartas de anuência.

Buscamos, portanto, na lista de instituições de Educação Infantil do Conselho Municipal de Educação[36], na qual constam todas as instituições públicas, conveniadas e particulares de Goiânia e, ainda, a lista de escolas de Ensino Fundamental nas quais estão localizadas as turmas de Educação Infantil (pré-escolas), os nomes das escolas municipais com turmas de Educação Infantil e fizemos a seleção de cinco escolas para serem visitadas. A intenção era conseguir esses dados na própria SME, porém isso implicaria elaborar novo ofício direcionado para outro departamento dentro da

[36] Disponível no site do Conselho Municipal de educação: http://www.goiania.go.gov.br/html/cme/index.htm

Secretaria – Departamento de Administração Escolar (DAE), o que poderia atrasar nossa entrada nas escolas.

A seleção das escolas partiu do estabelecimento de dois critérios iniciais. Primeiramente deveria ser uma instituição em cada uma das cinco Unidades Regionais de Educação estabelecidas em Goiânia (1. Unidade Regional Central; 2. Unidade Regional Jarbas Jayme; 3. Unidade Regional Maria Helena Bretas; 4. Unidade Regional Maria Thomé Neto; e 5. Unidade Regional Brasil de Ramos). Esse critério se apresentou como uma forma de visualizar as várias realidades que se revelam na Educação infantil em Goiânia, além de se somar a ele um caráter também aleatório, em que não há um conhecimento prévio dessas realidades a serem pesquisadas, garantindo o afastamento necessário para que a pesquisadora obtivesse várias fontes de dados. O segundo critério foi a confirmação, via telefone, de que nessas escolas de Ensino Fundamental estavam sendo desenvolvidas atividades com turmas de Educação Infantil (pré-escolas). Esse critério se fez relevante por ser uma realidade em Goiânia a inserção da criança menor de seis anos nas escolas de ensino fundamental, e nossa expectativa era que esse dado da realidade poderia nos indicar elementos para a compreensão da materialização de políticas educacionais para a Educação infantil e também da relação dessa etapa com o ensino fundamental.

Enviamos a lista das escolas selecionadas para a SME e aguardamos o ofício de autorização para a realização da pesquisa. Recebemos esse ofício no dia 01 de abril de 2011 e, após mais alguns dias para que as escolas retornassem à Secretaria as cartas de anuência, iniciamos nossas visitas às escolas. Nas primeiras visitas, a partir de 12 de abril, conversamos com as diretoras, coordenadoras e professoras que atuavam nas turmas de pré-escola, para informá-las sobre os objetivos da pesquisa e sobre como, nessa primeira fase da observação, faríamos um estudo exploratório com observação aberta, com vista a conhecer melhor o campo investigado. Informamos também que faríamos uso de outros instrumentos e procedimentos além da observação do cotidiano e anotações em diário de campo das práticas educativas, como, por exemplo, análise de documentos recebidos da Secretaria, entrevistas e proposição de questionários, entre outros.

Informamos, por fim, às diretoras que nessa primeira etapa da pesquisa (abril a junho) faríamos visitas semanais em cinco escolas para um estudo exploratório. Posteriormente selecionaríamos apenas uma escola para fazermos observações mais

pontuais, com realização de entrevistas mais específicas a partir do segundo semestre (agosto a outubro de 2011).

Na pesquisa identificamos as escolas pesquisadas por letras maiúsculas, Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E. Nas escolas solicitamos a autorização e o consentimento para a observação do cotidiano das práticas educativas, sobretudo nas salas das turmas de pré-escola. Como em cada instituição havia mais de uma turma tivemos que sortear uma das turmas para realizar as observações. A professora da turma selecionada deveria também responder ao questionário de identificação profissional.

Para validar nossa inserção no campo, elaboramos um termo de consentimento[37] (Apêndice D), que, assinado pelas diretoras, coordenadoras e professoras das turmas de Educação Infantil, teve como objetivo firmar um compromisso ético de responsabilidade da pesquisa com os atores informantes, inclusive o de manter o anonimato dos mesmos. De acordo com os estudos sobre metodologia de pesquisa de Corsaro (2005), é fundamental, no início da pesquisa, ter uma documentação na qual seja registrada a decisão de aceite e participação nos estudos etnográficos. É importante ressaltar que, nas cinco escolas investigadas, as diretoras nos pediram para que, ao final da pesquisa, a escola pudesse receber o retorno dos estudos efetuados. Esse contrato, a nosso ver, é necessário para atingirmos o papel social que a pesquisa deve cumprir, sendo este um princípio que o NEPIEC defende para as suas pesquisas de campo.

Nas escolas fomos apresentados às coordenadoras de turno pelas próprias diretoras. Posteriormente, as coordenadoras nos apresentavam às professoras das turmas de pré-escola. Estas nos receberam em suas salas, pois não havia quem as substituísse durante a conversa. Confirmamos nas escolas o cronograma (apêndice E) de nossas visitas semanais para a observação e a coleta de dados. As visitas foram realizadas de segunda a sexta-feira, no período matutino. O critério para essa escolha levou em consideração o número de turmas no período. Somando as turmas nas escolas pesquisadas, tivemos nove turmas no período matutino e cinco turmas no período vespertino, totalizando 14 turmas de pré-escola nas cinco escolas observadas.

O cronograma inicial previa a realização de dez visitas por instituição. Devido aos eventos acadêmicos, feriados e recessos no calendário escolar, realizamos sete visitas em cada instituição, sendo 35 visitas no total. As observações ocorreram no

[37] O temo de consentimento foi elaborado a partir de instrumentos de pesquisa do *Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e Sua Educação em Diferentes Contextos* – NEPIEC.

período das 07h20min às 11h20min, sendo quatro horas diárias, somando centro e quarenta horas de observação no semestre.

Conforme o questionário respondido pelas diretoras das cinco escolas, as turmas de pré-escola estão assim organizadas nas escolas pesquisadas:

- Escola A – Atende três turmas de pré-escola, todas no turno matutino, totalizando 75 crianças atendidas. Nessa escola, a Educação Infantil divide o espaço físico com as crianças do ciclo II.

- Escola B – Atende três turmas de pré-escola, sendo duas no período matutino e uma no período vespertino, totalizando 75 crianças. No turno matutino as crianças da pré-escola dividem o espaço físico da escola com as crianças do ciclo II e no período vespertino com as crianças do ciclo I.

- Escola C – Atende quatro turmas de pré-escola, sendo duas turmas no turno matutino e duas no vespertino, totalizando o atendimento de 100 crianças. No período matutino a escola atende o ciclo II e no período vespertino o ciclo I.

- Escola D – Atende duas turmas de pré-escola, sendo uma em cada turno, totalizando 50 crianças. No matutino a turma de pré-escola divide o espaço físico com o ciclo II e no vespertino com o ciclo I.

- Escola E – Atende duas turmas de pré-escola, sendo uma no matutino e outra no vespertino, totalizando 50 crianças. Na parte da manhã as crianças dividem o espaço físico com o ciclo II e à tarde com o ciclo I.

No total, as escolas possuem juntas 14 turmas, atendendo 350 crianças. As observações ocorreram no período matutino e, dentre as nove turmas desse turno, foram selecionadas cinco turmas. Isso se justifica devido à dificuldade em observar mais de uma turma em cada escola. Para selecionar uma turma em cada escola levamos em consideração o aceite da professora em participar da pesquisa e, no caso em que havia mais de uma professora disposta a participar da pesquisa, realizamos um sorteio.

Foram realizadas, assim, observações das práticas cotidianas durante os meses de abril a junho de 2011em cinco turmas de pré-escola no período matutino. Durante esse período, propusemos, nas cinco escolas investigadas, um questionário de identificação do perfil profissional. Contamos com a participação das cinco professoras das turmas observadas, quatro diretoras e três coordenadoras de turno, totalizando 12 respondentes. Uma diretora e duas coordenadoras de turno não responderam ao questionário e não participaram da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa empírica, realizamos observações, gravações, registros fotográficos e registro em diário de campo, abrangendo as atividades com as crianças da pré-escola em sala, no pátio e nas aulas de educação física, em uma das cinco escolas da primeira fase da pesquisa. Nessa fase foram realizadas 20 visitas, com carga horária diária de quatro horas, totalizando 80 horas, no período de setembro a outubro de 2011. Nessa escola houve também a proposição de entrevistas junto à professora da turma de pré-escola, à diretora da escola, à coordenadora de turno e à profissional da URE responsável por essa unidade escolar. Dentre essas, somente a diretora da escola não se dispôs a participar da entrevista.

Nas escolas tivemos uma boa recepção da direção, da coordenação pedagógica e das professoras em geral. Apenas uma professora não consentiu que observássemos sua turma. Não chegamos a conversar com essa professora, pois já contávamos com a informação da diretora de que, embora a pesquisa pudesse ser realizada na escola, havia uma professora que se sentia incomodada com a presença de pesquisadores e estagiários. Não foi uma questão pontual em relação à nossa pesquisa, mas esse fato provoca a necessidade de pensarmos a forma como ocorre essa inserção, bem como a relação entre pesquisadores e professores nas pesquisas no campo escolar, atentando-nos aos motivos das resistências a esse processo.

Nas observações e registros em diário de campo foram descritas as práticas educativas cotidianas – percebendo a jornada e a rotina de trabalho –, as atividades realizadas pelas crianças, a relação criança-conhecimento e os vários aspectos da relação da pré-escola com a Escola de Ensino Fundamental. A observação *in loco*, os questionários e as entrevistas realizadas na segunda fase da pesquisa, juntamente com a análise dos documentos oficiais, constituíram um conjunto de indicadores para a apreensão da forma como as políticas públicas se materializam nas práticas educativas das professoras de pré-escolas em Escolas de Ensino Fundamental, dando visibilidade para a função social assumida por essa etapa da Educação Básica. É importante salientar

que o intuito da pesquisa não foi verticalizar análises sobre a didática de cada professora, mas considerar a totalidade da prática educativa presente na pré-escola.

Apresentamos a seguir os dados referentes ao questionário de identificação do perfil profissional das diretoras, coordenadoras e professoras que atuam nas cinco escolas da primeira fase da pesquisa de campo.

3.3 - Perfil profissional das professoras, coordenadoras e diretoras que atuam nas turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental.

Na primeira parte da pesquisa empírica, realizada no período de 11 de abril a 30 de junho de 2011, em cinco escolas municipais de Goiânia, obtivemos um total de 15 profissionais para a proposição do questionário de identificação profissional, sendo cinco professoras, cinco coordenadoras e cinco diretoras. Desse universo, não responderam ao questionário duas coordenadoras e uma diretora, portanto, contamos com 12 respondentes.

O objetivo do questionário foi identificar e analisar alguns aspectos referentes à idade, estado civil, vínculo institucional com a Secretaria Municipal de Educação, tempo de trabalho na rede e tempo de atuação na Educação Infantil. A partir dos dados coletados, constatamos que as profissionais respondentes do questionário, em sua totalidade, são mulheres; a maioria casada (07), com idade que varia de 26 a 65 anos. Sobre o tempo de atuação na Educação, seis das profissionais responderam ter entre 20 e 30 anos de trabalho na Educação; três responderam ter entre 13 e 17 anos; uma tem 45 anos de trabalho; uma tem seis anos; e uma, com menos de um ano de atuação.

O tempo de atuação na educação é um aspecto importante a ser considerado, pois as professoras que atuam nessas turmas de pré-escola são professoras que já estavam na escola de Ensino Fundamental. Duas dessas professoras afirmaram que iniciaram recentemente sua atuação no campo da educação, no entanto, se tomamos por base apenas o tempo de atuação na pré-escola, as respostas variaram, no geral, entre dois meses a oito anos.

Em relação ainda ao trabalho das professoras, três responderam que trabalham simultaneamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse dado nos pareceu importante, pois permite perceber alguns indícios a serem considerados nas relações que são estabelecidas entre a pré-escola e o Ensino Fundamental em relação aos professores que estão assumindo as turmas. Em alguns casos, as professoras que estão atuando nas

pré-escolas possuem mais experiência e formação para o trabalho com crianças das séries (ou ciclos) subsequentes à Educação Infantil. Esse dado pode também indicar elementos para pensarmos a forma como as crianças da pré-escola estão sendo inseridas nas escolas de Ensino Fundamental e, ainda, quais as propostas e práticas educativas para essas crianças a partir da concepção que as professoras têm sobre a função/papel dessa fase em relação ao Ensino Fundamental.

A atuação das professoras do Ensino Fundamental nas turmas de pré-escola pode ser confirmada na fala da profissional que realiza as atividades de apoio pedagógico pela URE na escola. Ela afirma: "[...] eu penso que grande parte [professores da pré-escola] veio mesmo do ciclo. Da realidade que eu estou me apropriando, grande parte veio do Ciclo" (Entrevista com Apoio Pedagógico da Unidade Regional de Ensino, 30/09/2011).

As profissionais informaram, no questionário, que possuem vínculo efetivo com a SME, sendo que três respondentes indicaram que possuem dois contratos. Esse fato pode estar relacionado com as condições de trabalho, com a questão da valorização ou não dos profissionais da educação e com o piso salarial. É preciso mencionar que, nos últimos anos, o governo federal vem desenvolvendo, juntamente com políticas de formação, propostas de valorização dos professores, como por exemplo a lei que instituiu o piso salarial.

Sobre a formação, onze respondentes indicaram o curso de pedagogia, e apenas uma assinalou Geografia. O ano de conclusão de curso dessas profissionais tem data entre 1978 a 2008, sendo que quatro delas concluíram antes de 1995. Essa questão desvela uma preocupação na área, havendo necessidade de debater a especificidade na formação para a atuação na Educação Infantil. A qualificação de professores para atuar na Educação Infantil é uma necessidade e faz suscitar estudos e pesquisas acerca dessa realidade. Kishimoto (1994) afirma que as primeiras iniciativas para a formação de professores para atuar na educação de crianças pré-escolares podem ser observadas desde os pareceres de 1822, os quais analisavam o curso Normal, que preparava os professores para os jardins de infância e a escolas elementares.

Com a promulgação da LDB 9.394/1996 e a caracterização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a exigência para a formação do profissional para atuar nessa etapa passa a ser "em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação". É admitida ainda como formação "mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal" (BRASIL, 1996).

Barbosa (2011a) afirma que, desde a década de 1990, a questão da formação dos profissionais da Educação Infantil se destaca na educação brasileira, ganhando ênfase na legislação, nas políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica.

> A formação de professores ocupa espaço de destaque nos discursos e propostas da educação brasileira e, frequentemente, é associada à questão da qualidade. Nas reformas educativas, desde a década de 1990, a ênfase nessa temática ampliou-se, gerando legislação e ações nos processos formativos. A atuação dos movimentos sociais e a ampliação das pesquisas na Educação Infantil têm favorecido significativas mudanças nas políticas públicas – como o reconhecimento de creches e pré-escolas como direito das crianças e dever do Estado e sua inserção na educação básica, assegurados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 –, evidenciando que o trabalho com crianças de zero a seis anos exige dos professores amplo conhecimento político, cultural e social, bem como a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. (BARBOSA, 2011a, p. 386).

Podemos questionar aqui se a formação de professores nos cursos Normais ou em cursos de Pedagogia garante a capacitação adequada para a atuação com crianças até seis anos. Sobre esse assunto, Martins (2007) fez importante estudo no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Seu trabalho objetivou identificar o lugar ocupado pela área da Educação Infantil no curso de Pedagogia daquela instituição. Concluiu que a área de Educação Infantil estava começando a ocupar um lugar importante na formação de pedagogos, no entanto essa localização no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação ainda era insuficiente. A autora aponta em seus estudos a importância dessa formação para a atuação junto à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assumindo a defesa do curso de Pedagogia como espaço fundamental para a formação de professores para essa etapa da Educação Básica.

No texto "Trabalho Docente na Educação Infantil: uma perspectiva dialética", Alves, Barbosa e Martins (2009) discutem a natureza e os significados da docência na Educação Infantil. De um lado, apontam que as discussões no campo remetem e evidenciam a necessidade do aprofundamento sobre o "caráter pedagógico, das especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dos profissionais" (p. 2). De outro, mostram que a "definição do perfil de professora da Educação Infantil e de

sua formação encontra-se ainda em processo de constituição" demandando para tanto pesquisas acerca "de conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticas que são necessários para uma atuação fundamentada nas características e necessidades de crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas" (p. 2).

Voltemos aos nossos dados. Quanto à formação continuada, as respostas mostraram uma extensa lista de cursos de pós-graduação realizados pelas profissionais respondentes, tais como: Psicopedagogia; Especialização em Educação Infantil; Administração Escolar; Educação Ambiental; Métodos e Técnicas de Ensino; Tecnologia em Educação; Planejamento Educacional; Alfabetização; Gestão Escolar; Docência Universitária; Educação Especial; Planejamento Educacional e Orientação Educacional; Mestrado em Educação. Dentre os cursos realizados as respondentes indicaram ainda os cursos de curta duração: Educação para o Trânsito; Canções de roda; Contação de Histórias; Libras; Arte e Educação; Tempo e Espaço na Educação Infantil; PROFA, PROLER; PIC – Alfabetização; Pró-letramento e Matemática; Literatura Infantil; Arte de Contar Histórias; Artes Visuais na Educação Infantil; Educação Sexual na Escola.

Essas informações fornecem elementos importantes a serem considerados no campo da atuação profissional, apontando os interesses e as necessidades de formação para atuar na Educação Infantil. Indicam também as condições e a oferta de formação inicial, em serviço e continuada, para professores que estão nas escolas.

Sobre esse assunto, Silva (2011, p. 376) afirma:

> Quando são analisadas as especificidades da educação da criança pequena e das instituições de ensino responsáveis por seu atendimento, o tema da formação inicial de professores nos cursos de pedagogia e normais de nível médio e nos cursos de formação continuada surge como fundamental, sobretudo em um momento em que são discutidas a ampliação da escolarização obrigatória e a aprovação do novo PNE.

Apresentaremos a seguir uma síntese das informações obtidas por meio do questionário de identificação do perfil das profissionais pesquisadas, agrupadas conforme a função ocupada. Nos quadros as diretoras, coordenadoras e professoras que responderam o questionário serão indicadas por números.

Quadro 01 - Questionário do perfil profissional - PROFESSORAS

ITEM	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5
Idade	38 anos	43 anos	39 anos	26 anos	46 anos
Estado Civil	Não informou	Casada	Casada	Solteira	Divorciada
Tempo de atuação na Educação	14 anos	25 anos	22 anos	06 anos	07 meses
Tempo de atuação na Escola	Não consta	15 anos	Não consta	01 ano e 11 meses	07 meses
Turmas em que atua na Escola	Educação Infantil e Ensino Fundamental (Primeiro ano)	Educação Infantil	Pré-escola e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil
Tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação	04 anos	Não informou	18 anos	01 ano e 11 meses	07 meses
Tempo de atuação com pré-escola/Educação Infantil	14 anos	02 meses	06 anos	01 ano e 11 meses	07 meses
Tipo de vínculo com a SME	Professora efetiva com dois contratos	Professora efetiva	Professora efetiva	Professora efetiva com dois contratos	Professora efetiva
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Ano de formação	2000	1989	1995	2008	2005
Pós-graduação	Psicopedagogia (2002) e Especialização em Educação Infantil (em andamento)	Não consta	Administração Educacional (1997)	Especialização em Educação Infantil (em andamento) 2010	Docência (2011)

Cursos realizados	Arte na Educação Infantil / Refletindo sobre o eixo espaço-tempo no cotidiano da Educação Infantil / Crianças cientistas desde sempre/ Movimento e expressão corporal na Educação Infantil.	PROFA PROLER PIC – Alfabetização Pró-letramento Matemática.	Literatura infantil e a Arte de contar Histórias; Artes visuais na Educação Infantil; Educação sexual na Escola; Rediscutindo a Educação Infantil.	CEFPE NEPIEC FÓRUNS	Tempos e Espaços na Educação Infantil;
Etapas da Educação básica em que já atuou ou atua.	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Alfabetização	Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Pré-escola
Quanto tempo de atuação em cada etapa	Educação Infantil 14 anos, Ensino Fundamental 06 anos	15 anos Ensino Fundamental	11 anos no Ensino Fundamental	Dois anos	07 meses pré-escola
Quanto tempo atuou e CMEI	2 anos	Não atuou	Não atuou	5 meses	Não atuou
Outros cursos	Especialização em Educação Infantil (Em andamento)	Pró-letramento matemática pelo CEFPE/SME	Não informou	Não informou	Não informou
Outras informações	Já trabalhou 11 anos no SESC com Educação Infantil.	Primeira vez que atua na Educação Infantil.	Não informou	Não informou	Professora recém-concursada; Fazendo curso de formação pelo CEFPE/SME Em Educação Infantil.

Quadro 02 - Questionário do perfil profissional - COORDENADORAS

Coordenadora	1	2	3
Idade	38 anos	44 anos	40 anos
Estado Civil	Solteira	Casada	Solteira
Tempo de atuação na Educação	13 anos	29 anos	25 anos
Tempo de atuação na Escola	10 anos	Não informou	10 anos
Tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação	10 anos	16 anos	Não informou
Tempo de atuação com pré-escola	Não informou	Não atuou	04 anos
Tipo de vínculo com a SME	Professora efetiva	Professora Efetiva com dois contratos	Professora efetiva
Formação acadêmica	Geografia	Pedagogia	Pedagogia
Ano de formação	1998	1992	2000
Pós-graduação	Educação Ambiental (1999) / Métodos e técnicas de ensino (2006) / Tecnologia em Educação (2010) e Mestrado em Educação (2009)	Planejamento Educacional; Alfabetização.	Gestão Escolar
Cursos realizados	GT – Educação Infantil (Centro de formação Paulo Freire) SME 2011	Alfabetização Letramento; Formação continuada (CEFPE)	GT – Educação Infantil Complementação pedagógica em matemática
Outros cursos	ECA – UFG Catalão GT – Educação Infantil – SME Formação pela escola – FNDE/MEC Atendimento Educacional especializado – UEG.	Não informou	Não informou

Quadro 03 - Questionário do perfil profissional - DIRETORAS

Diretoras	1	2	3	4
Idade	51 anos	42 anos	65 anos	46 anos
Estado Civil	Casada	Divorciada	Casada	Casada
Tempo de atuação na Educação	30 anos	17 anos	45 anos	20 anos
Tempo de atuação na Escola	30 anos	Não costa	13 anos	18 anos
Tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação	30 anos	17 anos	Não informou	18 anos
Tempo de atuação com pré-escola	03 anos	08 anos	Não informou	02 anos
Tipo de vínculo com a SME	Professora efetiva	Professora efetiva	Professora efetiva	Professora efetiva
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Ano de formação	Não informou	2002	1978	2000
Pós-graduação	Docência Universitária (em andamento)	Ano 2006 – não especificou o curso.	Especialização em Educação Especial / Planejamento Educacional / Orientação Educacional	Administraçã o Escolar
Cursos realizados	Não informou	Palestras, Minicursos e Seminários.	Não informou	Educação para o transito / Canções de roda / Contação de histórias / Libras (em andamento).

Esses dados revelaram importantes aspectos para a compreensão da realidade das turmas de pré-escola inseridas nas Escolas de Ensino Fundamental. Além do questionário de identificação do perfil profissional das professoras, coordenadoras e diretoras, foram realizadas observações cotidianas, com registro em diário de campo, nas duas etapas da pesquisa. Esse procedimento metodológico nos permitiu construir dados e informações sobre diferentes aspectos relacionados às práticas educativas nessas escolas os quais abordaremos no próximo item.

3.4 - Espaço físico das escolas e espaço físico das salas de aula das turmas de pré-escola

O espaço físico é um aspecto fundamental na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e deve considerar todas as dimensões da criança (afetiva, social, cognitiva e motora). Vários autores (GANDINI, 1999; OLIVEIRA, 2001; HORN, 2004) realizaram pesquisas sobre essa temática, assim como, dentro das políticas educacionais, o MEC elaborou vários documentos que tocam direta ou indiretamente na questão dos espaços físicos destinados para educação de crianças de zero até seis anos de idade, entre eles destacamos: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998); RCNEI (1998); Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006c); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (2006d); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (2009c) e Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009d). Esses documentos situam a importância desse aspecto para a construção de propostas pedagógicas na Educação Infantil, apontando para a necessidade de se pensar a arquitetura escolar como objeto de pesquisa e reflexão, pois, ainda existe no Brasil muita precariedade nos espaços e ambientes destinados à Educação Infantil.

> No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006c, p. 10)

Dentre os documentos municipais, podemos destacar nos Indicadores de Qualidade da Ação pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia, de 2008, alguns apontamentos sobre a questão do espaço físico para as atividades, como correr, saltar, jogar bola e outras a serem desenvolvidas em espaços amplos, compreendendo as instituições de Educação Infantil como espaços de formação humana, que consideram a criança como cidadã e por tanto tem seus direitos, entre eles o direito de um espaço físico de qualidade para sua formação, aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com Horn (2004, p. 28):

> É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Na observação realizada nas escolas de Ensino Fundamental, centramos nossa atenção aos espaços destinados para as crianças da pré-escola. Foi possível constatar que a estrutura física das cinco escolas de Ensino Fundamental não apresentam alterações significativas que atendessem às necessidades das turmas de pré-escola. A organização e o funcionamento interno dessas escolas não condizem com as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de zero até seis anos de idade, de acordo com o documento "Critérios para atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança" (BRASIL, 2009c, p.07), o qual indica critérios para um "patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças", que passam grande parte de sua infância em instituições e, por isso, têm o direito a um ambiente educativo que tenha como princípio a indissociabilidade das ações de cuidar e educar.

Nas escolas de Ensino Fundamental observadas, as crianças da pré-escola ficam muito tempo nas salas de aula e usam pouco os espaços externos como quadra e área livre.

> A escola é pequena, funciona com duas turmas de Educação Infantil, o ciclo I e o ciclo II em dois períodos (matutino e vespertino). A escola possui uma quadra de esporte coberta, uma sala de informática para os alunos e um pátio pequeno, tem ainda um pequeno parque com três brinquedos mal conservados. Nesse parque o chão é coberto de britas dificultando o desenvolvimento de atividades nesse local. (Diário de campo, 11/04/2011)

> A Escola não é muito grande, tem poucos espaços abertos e/ou cobertos para o desenvolvimento de atividades com as crianças, as aulas de educação física são ministradas em um espaço coberto para apresentações culturais que fica nos fundos da escola. Não consegui observar muita coisa nesse primeiro dia, apenas que a escola enfrenta dificuldades para realizar o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil; reclamam da falta de material e espaço físico adequado, tendo dificuldades para materializar a proposta da SME para a pré-escola por não haver na escola as condições necessárias para sua realização (Diário de campo, 12/04/2011)

Uma das escolas observadas possuía amplos espaços para as atividades, mas eram pouco utilizados pelas turmas de pré-escola.

> Nessa escola, no primeiro dia, observei que o espaço não era muito grande, porém, na terceira visita, descobri que a escola possui um amplo espaço nos fundos, junto com uma quadra poliesportiva e dois quiosques cobertos e ainda uma área que serve de estacionamento para professores. Essa área não é utilizada pelas crianças da Educação Infantil. Os corredores são cercados por grades (a professora da turma disse que as grades eram necessárias porque a escola está situada numa região perigosa e por isso sofre com invasões e depredações por parte de vândalos que entram durante a noite e finais de semana). Existem nessa escola espaços para as atividades do programa "Jornada ampliada",[38] que são atividades desenvolvidas com os alunos da escola no contra turno das aulas. (Diário de campo, 13/04/2011)

Os parquinhos das escolas, no geral, estavam mal conservados; alguns brinquedos quebrados e em número insuficiente para as crianças da pré-escola. Observamos vários momentos em que as crianças esperavam em filas a oportunidade de brincar em determinado brinquedo.

> Sob a supervisão da professora, as 24 crianças dividiam três brinquedos (gangorra, balanço e trepa-trepa). A professora organizou uma forma para que todas as crianças tivessem a oportunidade de brincar no brinquedo mais disputado (o balanço); ela contava de um a vinte e as crianças que estavam no balanço tinham que sair e brincar nos outros dois brinquedos enquanto que outras crianças, que já formavam uma fila, pudessem brincar um pouco também no balanço. O espaço reservado para o parque é muito pequeno e sem muitos atrativos além dos brinquedos. O espaço é cercado por tela, formando um retângulo. O chão é todo cimentado; não há árvores, mas as crianças ficam na sombra devido ao horário. (Diário de campo, 26/04/2011)

Essa realidade pode ser ilustrada pelas imagens a seguir:

[38] Períodos em que as crianças se mantêm na escola para participar de atividades que vão além das aulas regulares, cujo objetivo é realizar momentos culturais, lúdicos, artísticos esportivos, complementando o ensino regular.

Figura 01 – Parque da Escola E

Figura 02 - Parque da Escola C (15/06/2011)

De acordo com documentos do MEC (BRASIL, 2006c, 2006c, 2006e) Alguns dos espaços dentro das instituições que atendem crianças da Educação Infantil são destinados ao lúdico e devem possibilitar a brincadeira e a exploração, sendo acessíveis às crianças. O parque infantil é uma possibilidade de espaço lúdico nas instituições de Educação Infantil e também nas escolas de Ensino fundamental, e fazem parte da rotina das crianças dessas instituições.

Como foi explicitado anteriormente, nas escolas pesquisadas as crianças ficavam a maior parte do tempo dentro das salas de aula, nem sempre apropriadas para suas especificidades e necessidades. Somente em duas escolas a sala da pré-escola era espaçosa, bem iluminada e arejada, favorecendo e possibilitando várias atividades pedagógicas desenvolvidas em "cantinhos" temáticos, como leitura, brinquedos de montar/construir, ilustrações de animais silvestres/selvagens, etc. Nessas duas escolas havia uma organização e um bom aproveitamento do espaço da sala pelas professoras, favorecido pelas salas amplas, pela mobília adequada, pelos livros e pelos brinquedos.

> Havia outra organização que a professora nomeou como cantinhos, sendo um espaço com tapete de blocos coloridos no chão e três caixas de livros – todos ao alcance das crianças; em outro canto havia vários jogos de montar (quebra-cabeças, dados, dominós, etc.) também ao alcance das crianças; ainda em outro canto havia uma caixa de brinquedos de montar, tipo lego, com um armário de cor laranja com as atividades das crianças e alguns cadernos, organizados por aluno, e outra caixa com brinquedos no formato de bichos. Ou seja, observamos uma grande variedade de opções e brinquedos. Sobre os cadernos, a professora disse que às vezes manda atividade para casa; os pais das crianças cobram isso, e ela tenta conciliar a proposta da escola com a demanda dos pais. (Diário de campo, 25/04/2011)

Nas outras três escolas, no entanto, as salas destinadas para as crianças da pré-escola eram utilizadas também por crianças da primeira série do ensino fundamental, competindo com elas os espaços para a exposição de trabalhos. Em muitas situações havia conflitos quanto à organização das carteiras, que deveriam estar sempre enfileiradas para as crianças maiores. Em uma das escolas, o mobiliário não era específico para as crianças da pré-escola; as carteiras eram grandes e as mesas altas, algumas crianças precisavam se levantar das carteiras para realizar determinadas atividades nas mesas (pintura, desenho, etc.). Na Escola E o mobiliário era específico e adequado para as crianças da pré-escola, porém a sala era muito pequena e não havia espaço entre as carteiras, o que comprometia as atividades a serem desenvolvidas, limitando a prática educativa e os movimentos das crianças.

> A sala da pré-escola é igual às salas do ciclo I, as carteiras não são próprias para as crianças da educação infantil, nas paredes estão fixados abecedários e números de 01 a 10. Outras atividades também estão fixadas nas paredes. O mobiliário não se diferencia do das outras salas. Perguntei para a professora se esta sala era usada somente para as crianças da Educação Infantil, ela respondeu que não; no período vespertino uma turma de primeiro ano do ciclo I também fazia uso da mesma sala e algumas das atividades fixadas nas paredes pertenciam à turma do vespertino, porém, segundo ela, a maioria das atividades era da Educação Infantil. As carteiras estão enfileiradas uma atrás da outra e as crianças realizam uma pintura em folha A4. (Diário de Campo, 19/04/2011)

> A sala dessa escola é muito pequena, o mobiliário é novo e adaptado para as crianças de cinco anos, as carteiras são verdes e grandes, tomando quase todo o espaço da sala (quase não há espaço entre as carteiras). Nas paredes estão os armários e neles ficam os brinquedos, que no dia de hoje não foram usados nenhuma vez. A sala ficou muito apertada, as carteiras são organizadas em fila (quase não é possível organizar as carteiras de outro modo). No quadro uma atividade de massinha colada em folha papel A4 com as letras A, E e I. O varal na parede não tem qualquer atividade pendurada. Havia ainda um armário/caixa para apresentação de fantoches, que não foi utilizado neste dia. (Diário de Campo, 26/04/2011)

Figura 03 - Sala de aula, Escola E (12/05/2011)

Podemos concluir, a partir do exposto, que a questão do espaço físico para as propostas pedagógicas na Educação Infantil deve ser considerada como relevante, não

sendo um problema apenas de adaptação do espaço físico, mas sim de adequação do espaço para essa etapa da Educação Básica. O que percebemos nas escolas de Ensino fundamental com turmas de pré-escola foi um movimento de tentativa de adaptação da estrutura física da escola para as crianças menores. Essa adaptação nem sempre corresponde às singularidades e necessidades das crianças da Educação Infantil, como foi possível observar nos espaços apertados e com poucas possibilidades de realização de atividades. Essa limitação, muitas vezes, impede que as professoras realizem atividades variadas com as crianças, o que leva a concluir que muitos obstáculos na prática docente estão além do controle pessoal das professoras que atuam em sala com as crianças.

3.5 - Rotinas das turmas de pré-escola nas escolas de Ensino Fundamental

Sobre a rotina na Educação Infantil destacamos os estudos de Barbosa M. (2006a, 2006b), que apresentam uma reflexão acerca da importância e das contradições dessa categoria nas propostas para a Educação Infantil. A autora verifica que as rotinas nas instituições por ela pesquisadas se materializavam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar ordens morais e formais. Segundo essa autora, como já havíamos mostrado no início deste capítulo, um dos papeis da escolarização inicial é transformar a criança em aluno e, para tanto, se utiliza de rituais, castigos, condutas, modos de ser e proceder que:

> [...] relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coerção ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela. (BARBOSA, 2006a, p. 63)

De acordo com essa autora, os rituais são decididos geralmente pelos adultos, mas também pelas crianças, e agem “sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos” (p.63) e esclarece que:

> A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade. As sociedades modernas ocidentais caracterizam-se, prioritariamente, por serem disciplinadoras e normalizadoras, usando, para atingir esses objetivos, tanto instrumentos ligados à violência como à coerção. Contudo, isso não significa que elas

> também não contenham movimentos de ruptura com o estabelecido, de diferenciações em que os usuários não são apenas consumidores passivos das normas, mas interagem, interferem e usam aquilo que lhes é fornecido de modo diferente. (BARBOSA M., 2006b, p. 60-61)

Em uma das escolas por nós pesquisadas, fomos informadas pela professora da turma que as rotinas das turmas de pré-escola na escola de Ensino Fundamental se diferenciam das rotinas dos CMEIs e se aproximam das rotinas das crianças do Ensino Fundamental.

> [...] Na opinião da professora a rotina/jornada das crianças da educação infantil nas escolas de ensino fundamental se diferenciava bastante da rotina/jornada das crianças com a mesma idade nos CMEIs. A professora afirma que já trabalhou em CMEI e descreve que lá as crianças chegam à instituição e já têm um momento de lanche, realizam uma atividade pedagógica, em seguida têm o horário do banho e logo após o almoço têm o momento do descanso. Já na escola junto com crianças maiores, as crianças de cinco anos têm uma rotina/jornada bem diferente, chegam à escola junto com as crianças maiores, ficam mais tempo na sala de aula, têm aula de educação física e recreio em espaço comum junto às crianças maiores e mais tempo para realização de atividades (com papel e outros materiais). Afirma ainda que a professora de sala na Educação Infantil das escolas municipais têm poucos momentos de estudos em relação às outras professoras da escola e menos espaços disponíveis para trabalhar com as crianças pequenas. Finalizou dizendo que na escola a professora das turmas de Educação Infantil sofrem uma pressão maior dos pais para que alfabetizem as crianças. (Diário de campo, 19/04/2011)

Nas observações, no segundo semestre de 2011, foi possível observar a rotina da pré-escola com mais detalhes. Às 7h20min as crianças começam a chegar e vão para a sala de aula. As carteiras estão enfileiradas, e cada uma coloca seu material no lugar em que estão acostumadas – sempre em locais determinados na fila. Quando houve trocas, essas foram realizadas por intermédio da professora, para separar duas crianças que estavam brigando ou conversando muito. A professora inicia o dia com as atividades de calendário, e as crianças são arguidas sobre o ano, mês e dia, e depois a professora fixa a data em um cartaz na parede. Apresentamos a seguir um momento de nossas observações gravadas em áudio:

> 07h20min, manhã, sons de crianças conversando e brincando.
> Professora: “Pronto! Todos já tomaram o café da manhã?”
> Alunos: “Eu não!”
> Professora: “O Quê?”
> Professora: “Vamos fazer a nossa oração agora, Adalberto?[39] Vamos fazer a oração, tá?”
> A professora faz a oração, e as crianças repetem: “Papai do céu, muito obrigada, pela boa noite que tivemos, por estarmos de volta aqui na escola

[39] Todos os nomes nesses diálogos foram substituídos por nomes fictícios.

para estudar. Nos dê um bom dia, proteja, fique conosco e dê uma boa aula para nós aprendermos, em nome de Jesus, Amém."
Professora: "É, antes da gente começar a tarefa, nós vamos fazer nossa rotina!"
Professora: "Qual é a rotina? Primeira coisa?"
Alunos: "Calendário!"
Professora: "Calendário, então, vamos lá. Eu posso mudar o ano?"
Alunos: "Não!"
Professora: "O ano é de 2011, não é?"
Professora: "E o mês de setembro? Posso trocar?"
Alunos: "Não!"
Professora: "Por quê?"
Alunos: "Porque não acabou!"
Professora: "Não acabou ainda não?"
Alunos: "Não!"
Professora: "Que dia será que vai acabar hein?"
Alunos: "Agosto! Agosto!"
Professora: "Depois do dia 30, aí vai acabar setembro, aí vem outubro, não é assim?"
Professora: "Eu posso mudar a segunda-feira?"
Alunos: "Pode!"
Professora: "Então qual que vem? Vamos cantar pra saber."
Alunos cantando: "Domingo, segunda, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e domingo!"
Professora: "Isso tá certo? A gente cantando e você aí gritando no meio de todo mundo?" Fala para uma criança que está brincando fora da carteira.
Aluno1: "Tia, hoje é terça!"
Aluno 2: "Sexta!"
Todos os alunos: "Terça! Terça!"
A Professora fala para a criança que está gritando: "Tá certo o que você fez? Você não precisa gritar mais alto no meio da música! Senta por favor." E continua.
Professora: "É terça, não é?"
Alunos: "É!"
Professora: "Segunda, terça. Então eu vou tirar a segunda e vou colocar a terça, qual letra começa a terça?"
Alunos: "T!"
Professora: "É o T? Então vamos lá."
Aluno: "T de tatu."
Professora: "Vamos lá. Então é esse aqui não é? Olha. É esse né?"
Alunos: "É!"
Professora: "Terça-feira. Eu posso mudar o vinte e seis?"
Alunos: "Pode!"
Professora: "Se ontem foi dia vinte e seis, que dia é hoje?"
Alunos: "Vinte e sete!"
Professora: "Isso, o dois e o sete."
Aluno: "Não!"
Professora: "Não? Qual que é então?"
Aluno: "É... eu não sei professora."
Professora: "Depois do vinte e seis não é o vinte e sete?"
Alunos: "É!" (Gravação em áudio, 27/09/2011)

A atividade de calendário foi realizada todos os dias em que observamos, no segundo semestre de 2011. Logo em seguida a professora fazia a chamada das crianças, momento em ela aproveitava para ensinar o alfabeto, perguntando a inicial do nome de

cada uma. Os nomes, que já se encontravam escritos em cartões brancos, em letra bastão, eram nesse momento fixados no quadro, agrupados separadamente por sexo.

> Professora: "Antes da tarefinha?" Perguntando para as crianças o que fariam a partir daquele momento.
> Alunos: "Colocar os nomes no quadro." Falam todos juntos.
> Professora: "Colocar os nomes no quadro, né? Então tá. Então vamos colocar. Como faz pra colocar o nome aqui no quadro-negro? Branca,[40] você sabe?"
> Todos: "Pela ordem do alfabeto!"
> Professora: "Isso! Pela ordem do alfabeto. Então qual é a ordem do alfabeto?"
> Alunos: "A!!"
> Professora: "Primeiro a letra A. Aqui na sala, nós temos coleguinhas que começam com a letra A?"
> Alunos: "Tem!"
> Professora: "Quem é?"
> Alunos: "Ana Maria!"
> Professora: "A de Ana Maria."
> Aluno: "B!"
> Professora: "Depois do A vem que letra?"
> Alunos: "B!"
> Professora: "Olha Marcos, eu falei pra esperar." Chama a atenção de uma criança que está agitada. "B da Bianca. A Bianca não veio hoje."
> Aluno: "C!"
> Professora: "Depois do B?"
> Alunos: "C!" Gritam todos.
> Professora: "C de quem? Do Carlos. Depois do Carlos?"
> Aluna: "C da Clarice!"
> Professora: "Clarisse, C da Clarisse."
> Professora: "C de Clarisse. Depois?"
> Alunos: "D!"
> Professora: "Temos alguém aqui com D?"
> Alunos: "Não!"
> Professora: "Então pula né? Pula, passa pra qual?"
> Alunos: "E!"
> Professora: "Da Elenice. Depois do E?"
> Alunos: "F!"
> Professora: "F da Fátima, ela não veio. E depois da Fátima tem mais gente? Temos o Flaviano."
> A professora chama a atenção de uma criança que se levantou da carteira: "Mariano, você não vai sentar aí não, você vai lá pro seu lugar!"
> Alunos: "G!G!" Continuam falando as letras do alfabeto.
> Professora: "G de quem?"
> Os alunos ficam em silêncio.
> Professora: "G de Giraldo. Cadê o Giraldo?"
> Alunos: "Não veio!"
> Professora: "Mas temos o Gesivaldo."
> A professora chama novamente a atenção da criança que está fora do lugar: "Não, Mariano, eu troquei você de lugar. Aonde que eu coloquei você? Branca, onde que eu coloquei você sentada? Então vai pra lá. Vocês sabem por que eu estou fazendo essa troca de lugar?"
> Alunos: "Porque conversou."
> Professora: "Eu quero saber de você, Mariano, por que eu te troquei de lugar?"

[40] Todos os nomes das crianças foram trocados, permanecendo apenas a primeira letra para compreensão da atividade de chamada na ordem do alfabeto.

> Mariano fica em silêncio.
> Professora: “Na hora da explicação, não é? É uma regra que você quebrou. Então, pelo mesmo motivo foi a Branca. Ela estava virada pra trás. Nós estamos na letra G, depois do G?” Continua com a chamada até o final do alfabeto. (Gravação em áudio, 27/09/2011)

Depois da chamada pela ordem do alfabeto, a professora junto com as crianças faziam a contagem dos meninos e das meninas. A professora escrevia no quadro o total dos presentes e o total dos ausentes, fazia a conta de adição e anotava o resultado.

> Professora: “Deu empate. Vamos ver quanto a quanto, né?”
> Os alunos começam a contar: “Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze ...” Não param de contar.
> Um aluno grita: “Para! Deu oito! Oito meninas!”
> Professora: “Bom, o Mariano já descobriu, mas nós vamos contar assim mesmo. Tá? Nós vamos contar assim mesmo. O Mariano vai me ajudar agora, devagar, tá? Vamos lá.”
> Alunos e Professora: “Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete e oito.”
> Professora: “Então nós temos oito me-ni-nas. Quantas deu mesmo? Oito. Agora vamos contar os meninos. Vai lá, Iago, pode ir. Me-ni-nos, vamos contar os meninos, devagar.”
> Alunos e Professora: “Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete e oito.”
> Professora: “O Mário tá dizendo assim” – a professora fala imitando o aluno – “professora, se empatou, tem oito.”
> Professora: “E eu concordo com ele. Tem oito, mas eu quis contar mesmo assim. Então oito mais oito?”
> Um aluno responde apressadamente: “Vinte e oito!”
> Professora: “Será que dá vinte e oito? Vamos juntar tudo e vamos somar. Vamos lá.”
> Todos contam: “Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis.”
> Professora: “Então oito mais oito são dezesseis. O um e o seis.”
> Um aluno: “Você errou.”
> Professora: “Eu errei?”
> Alunos: “Não.”
> Professora: “Ah, é porque não contou tudo, tem que contar tudo! Não pode tentar adivinhar! Quando a gente tenta adivinhar, a gente corre o risco de errar. Então a gente precisa contar pra ter certeza.”
> Aluno: “E os que faltaram?”
> Professora: “Vamos contar: um, dois, três, quatro! Quatro coleguinhas faltaram hoje.” A professora pergunta aos alunos: “Tá, agora o que a gente vai fazer?” (Gravação em áudio, 27/09/2011)

A próxima atividade dessa rotina foi desenvolvida em folha de papel A4. No meio da atividade as crianças são preparadas para ir, em fila, buscar o lanche. Interrompem a atividade, guardam os materiais sob a carteira e são organizadas pela professora, que as acompanha até a cozinha, onde recebem o lanche e retornam para a sala. Depois do lanche as crianças voltam para a atividade que estavam desenvolvendo, até a hora do recreio.

Na escola investigada na segunda etapa da pesquisa, as crianças da pré-escola tinham aulas de educação física, duas vezes por semana, terça e sexta feira. Na terça feira, a professora levava o grupo de crianças para um espaço mais amplo, que poderia ser a área coberta ou então a quadra de esportes. As atividades dessa aula eram baseadas em jogos e brincadeiras conhecidos pelas crianças. No outro dia da semana (sexta feira), a professora de educação física reunia as duas turmas de pré-escola e as levava para a sala de vídeo. A professora nos informou que toda semana as crianças assistiam a filmes nos momentos de educação física porque era impossível realizar atividades no pátio para as duas turmas juntas e que as professoras da pré-escola necessitavam daquele momento para planejar suas aulas.

> Hoje as crianças teriam aula de educação física e a professora veio até a sala para buscá-las e levá-las para um espaço mais amplo. Acompanhei a turma na aula de educação física, realizado no espaço dos fundos da escola (área coberta). Segundo a professora de educação física, a escola não possui muitos espaços amplos para essas atividades. Percebi um pátio interno (pequeno) e um espaço para apresentações culturais (onde estávamos). A professora desenvolveu duas atividades de brinquedo cantado com as crianças, uma que desconheço envolvendo música e mímica, com as crianças formando um círculo grande, e outra mais tradicional (corre cutia), porém, no meio da aula a professora teve que interromper a atividade para que as crianças pudessem lanchar. Então voltaram para a sala de aula. A professora reclamou dizendo que já possuía poucos momentos de atividades com as crianças pequenas e que, no dia da aula de educação física, o horário era dividido com o lanche, o que diminuía ainda mais seu tempo com as crianças nas aulas. As crianças voltaram para a sala para lanchar e lá permaneceram, não retornando mais para essa aula. (Diário de campo, 19/04/2011)

Sobre a situação da professora que trabalha com os conteúdos de educação física com turmas de pré-escola, Sayão (1996) aponta que a formação de professores para essa disciplina está centrada principalmente para atuação em âmbito escolar, pois, segundo ela, "não há nos cursos de licenciatura em Educação Física uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos" (p. 12). Ela ainda acrescenta: "frente a estas considerações, acredito que é o modelo da escola que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da Educação infantil. Este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau." (p. 12)

Para essa autora, existem no Brasil diferentes enfoques dados à organização curricular da educação de zero a seis anos, entre eles a organização do currículo preparatório para a 1.ª série. Ela informa que esse enfoque está mais próximo de uma estrutura com existência de disciplinas, tal como na escola, cujo modelo exige os profissionais especialistas, como, no nosso caso, a professora de educação física.

Tanto nas atividades com a professora de educação física em espaço aberto quanto nos dias reservados para a apreciação de filmes, não percebemos nenhum movimento de articulação com as práticas educativas da professora de sala. Depois dessas atividades, as crianças retornavam para a sala de aula para colar a tarefa de casa no caderno, pois, a cada dois dias, a professora enviava uma tarefa para ser realizada em casa. Assim que recebiam a tarefa, as crianças guardavam o material escolar nas mochilas e aguardavam o sinal de encerramento das atividades.

Em síntese, foi essa a rotina que se repetiu, nessa instituição, durante toda nossa pesquisa. Quando havia mudanças, elas eram de ordem externa, por exemplo, quando as crianças da pré-escola eram chamadas para participar de outras atividades na escola, em datas comemorativas do calendário.

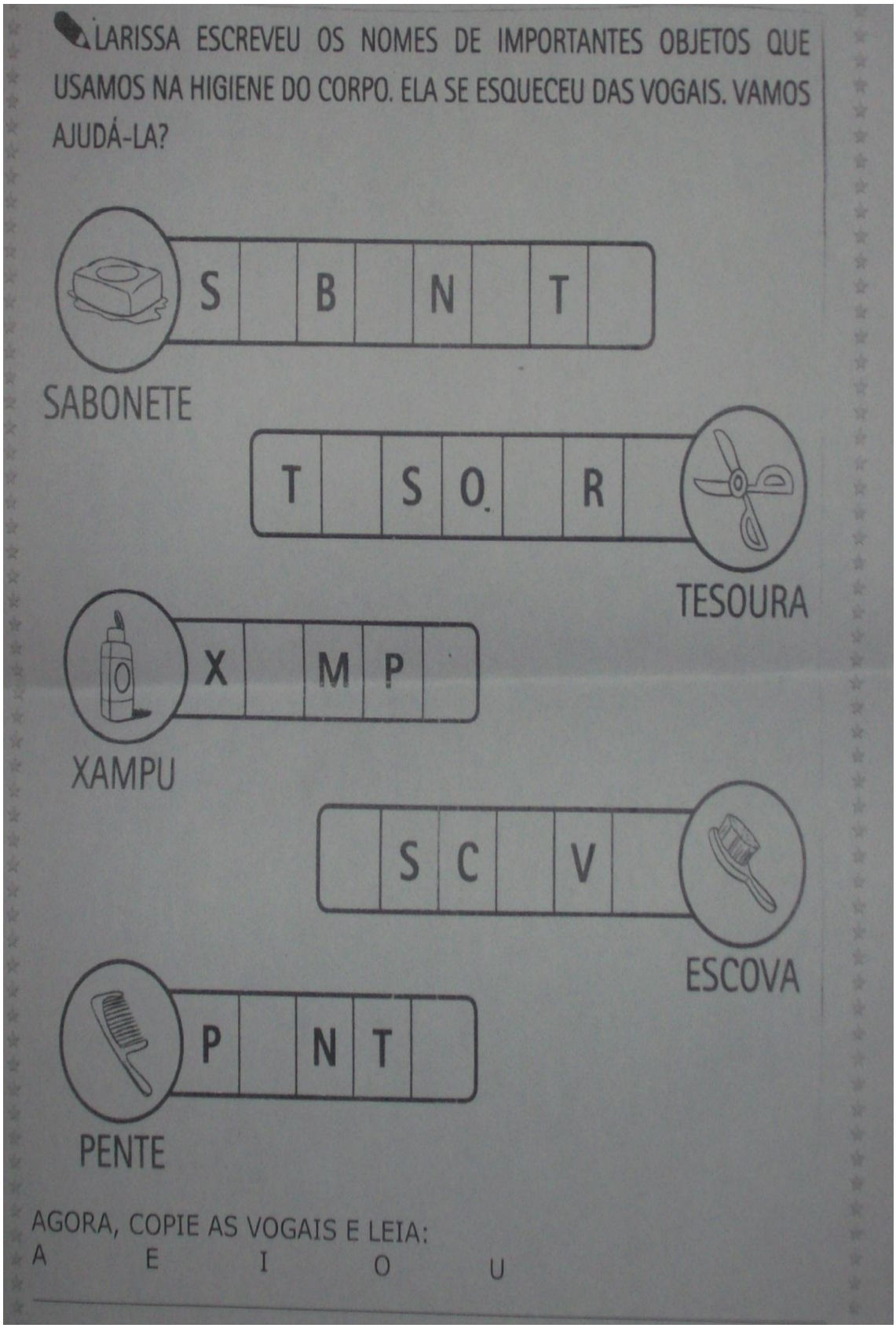
3.6 - Atividades realizadas pelas crianças na sala de aula

As crianças da pré-escola, nas escolas de Ensino Fundamental pesquisadas, realizam várias atividades dentro da rotina estabelecida pelas professoras de cada instituição. Dentre elas destacamos as realizadas em sala: tarefas, contação de história e brincadeiras. Em duas das escolas pesquisadas, as crianças tinham um momento na sala de informática, e, em apenas uma, elas tinham também um momento semanal com a dinamizadora[41]. Nas atividades de sala sobressaíram as atividades em folha de papel A4 a serem completadas com lápis "de escrever" ou ilustradas/coloridas com lápis de cor e/ou giz de cera. Essas atividades eram distribuídas para todas as crianças em suas carteiras, havendo um momento de explicação pela professora de como realizar a tarefa, momento que ocorria geralmente antes do lanche ou do recreio. As propostas das professoras demonstravam a preocupação principal de ensinar a ler e escrever, ou seja, a pré-escola com a função de escolarização e preparação para o ensino fundamental com exercícios de cobrir tracejado, completar espaços em branco, identificar vogais, entre outras.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de tarefas realizadas nas turmas de pré-escola investigadas.

[41] Profissional que desenvolve atividades motivadoras com as crianças (envolvendo contação de histórias e brincadeiras) uma vez por semana, no período em que a professora de sala faz seus estudos, planejamentos e avaliações.

Figura 04 - Proposta de atividade: pintar o desenho e colar palitos de fósforos.



LARISSA ESCREVEU OS NOMES DE IMPORTANTES OBJETOS QUE USAMOS NA HIGIENE DO CORPO. ELA SE ESQUECEU DAS VOGAIS. VAMOS AJUDÁ-LA?

S B N T

SABONETE

T S O R

TESOURA

X M P

XAMPU

S C V

ESCOVA

P N T

PENTE

AGORA, COPIE AS VOGAIS E LEIA:

A E I O U

Figura 05 - Proposta de atividade: escrever as vogais nos espaços em branco.

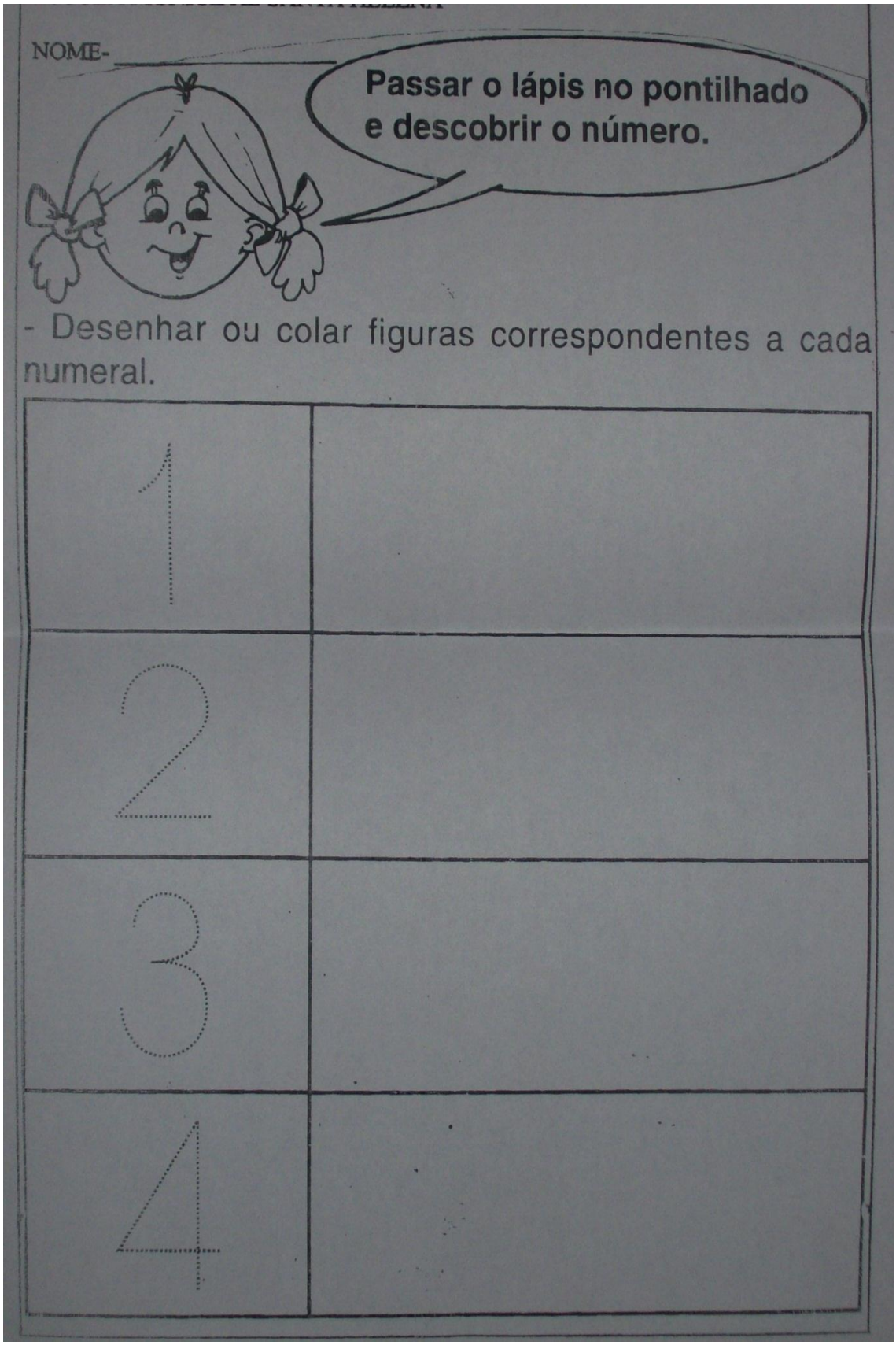


Figura 06 - Proposta de atividade: cobrir pontilhados e colar figuras correspondentes.

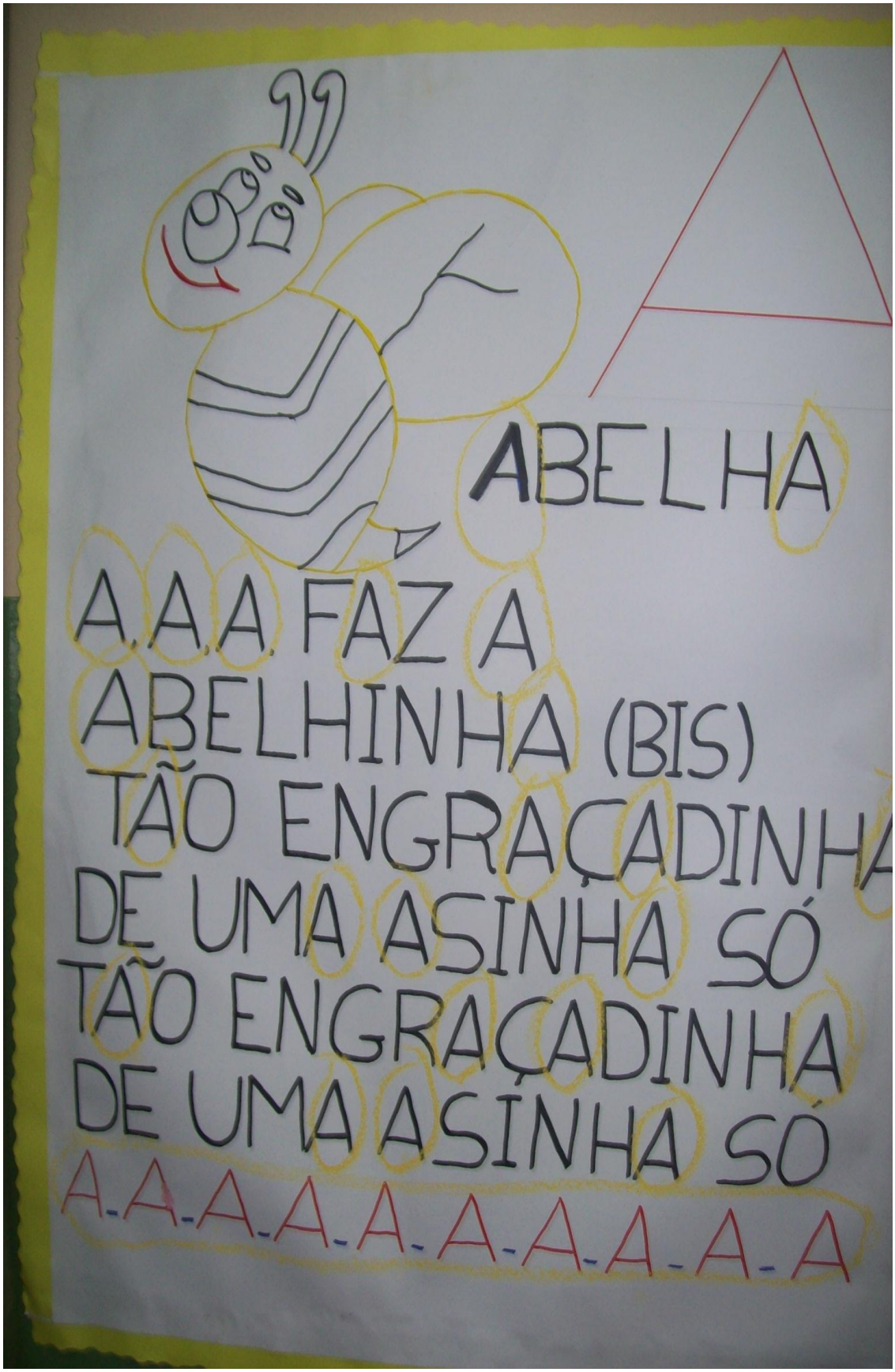


Figura 07- Proposta de atividade: identificar e circular a vogal A.

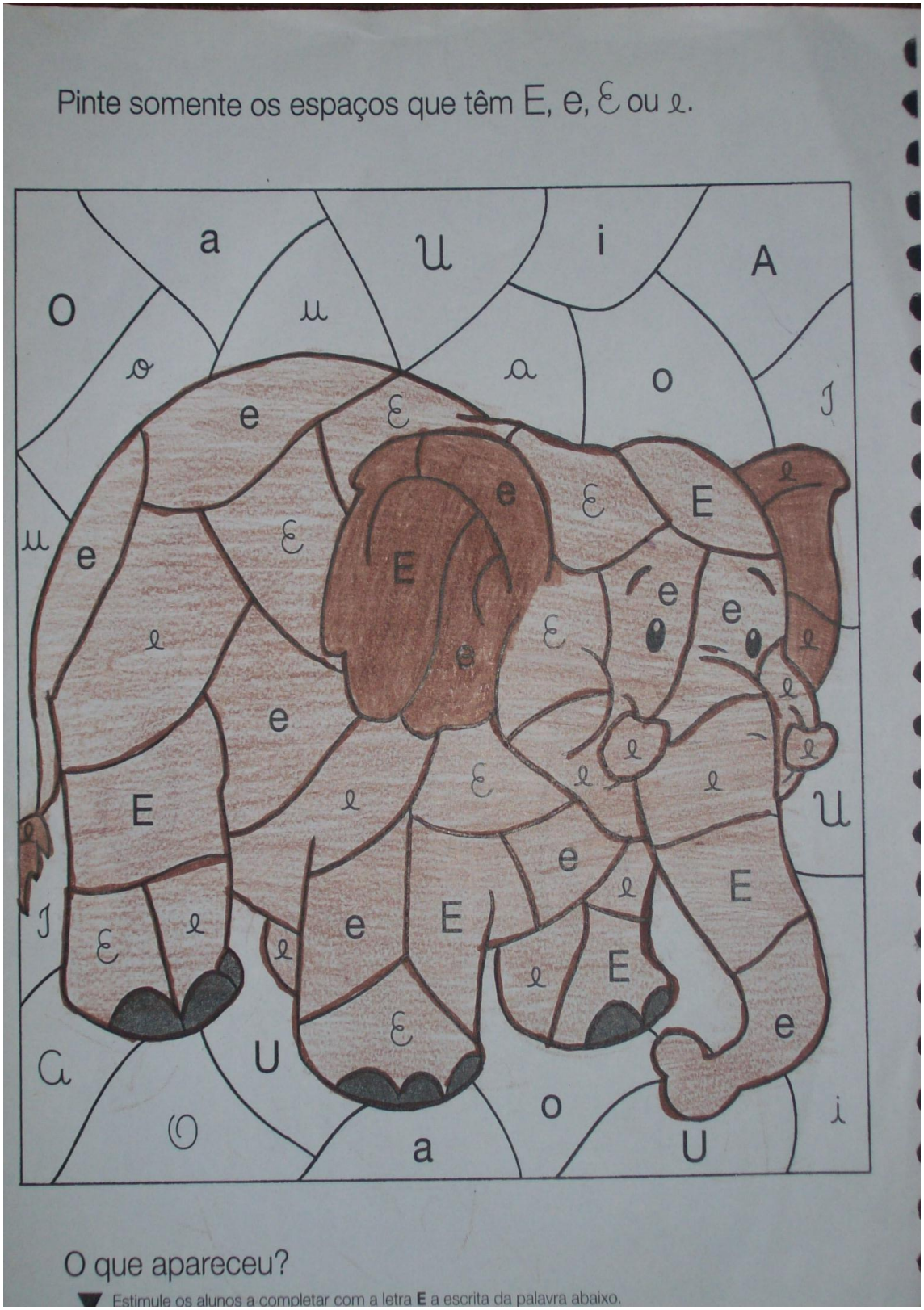


Figura 08 - Proposta de atividade: colorir as letras E que aparecem no desenho.

Outra atividade realizada pelas crianças, em folha A4, trazia escrita a palavra “MAMÃE” em letras grandes, conforme registro fotográfico, e consistia em pintar a palavra com lápis de cor, recortar letras de revistas que formassem a palavra mamãe (a

professora distribuiu páginas soltas de revistas) e depois colar bolas de papel crepom em algumas letras da palavra (cf. Diário de Campo, 02/05/2011).

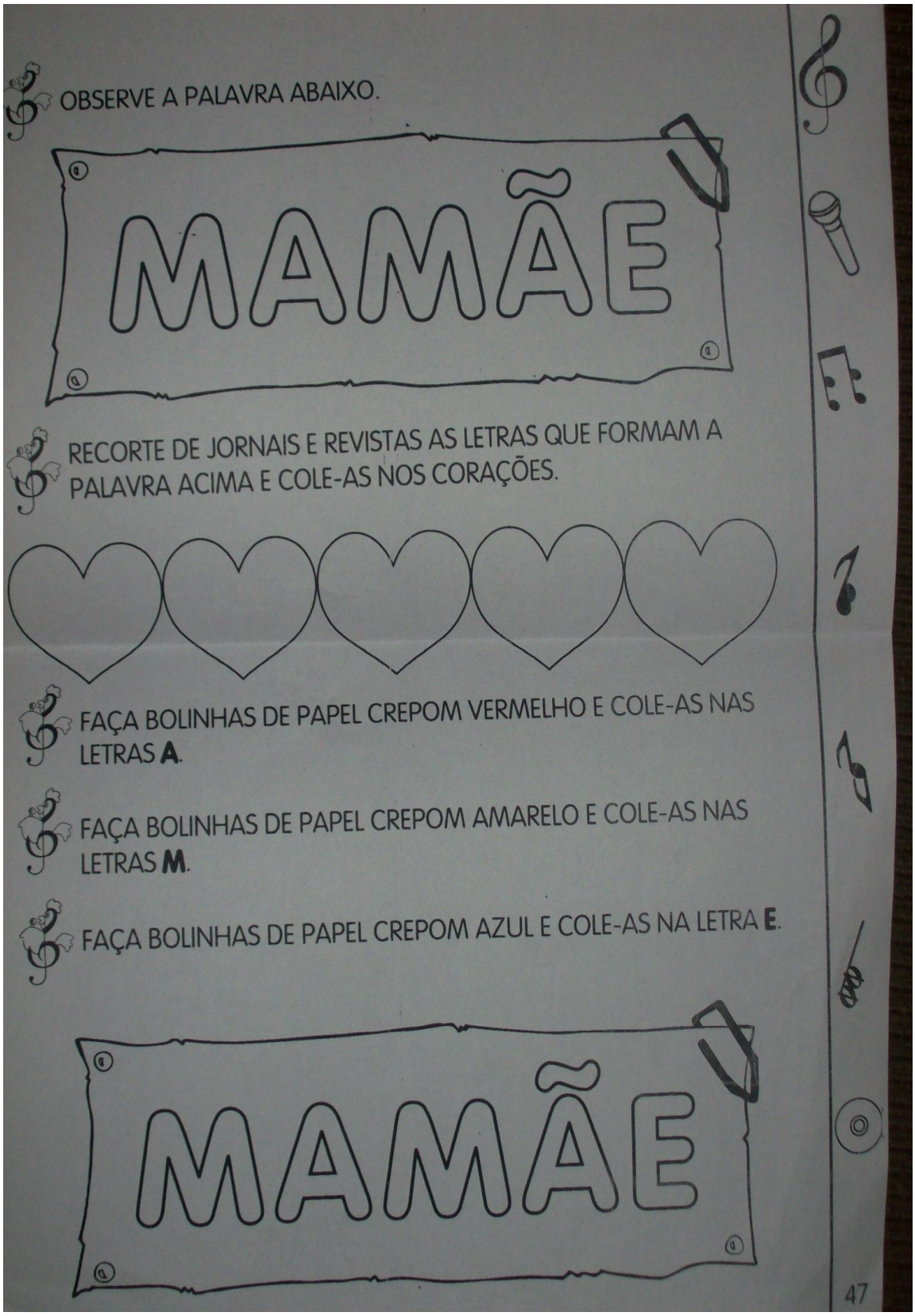


Figura 09- Proposta de atividade: recortar letras e colar na folha de atividade.

Durante a realização de uma atividade observamos:

> [...] As crianças, então, se envolveram com essa atividade. Ao mesmo tempo, se levantavam a todo instante para conversar com os colegas, para apontar lápis de cor ou para falar com a professora. O espaço na sala limita muito os movimentos, não sobra muito espaço para andar, a sala é quente e muito apertada. (Diário de Campo, 26/04/2011)

Diferentemente das atividades de cunho tradicional apresentadas anteriormente (atividades mecânicas de memorização, repetição e decodificação), também presenciamos, em duas escolas investigadas, projetos diferenciados e criativos para as crianças da pré-escola. Um desses projetos contemplava a vida e a obra de uma importante artista plástica brasileira. No desenvolvimento do projeto, várias atividades foram solicitadas às crianças, envolvendo materiais, como folha de papel A3, tinta guache, canetões coloridos, e estratégias, como contação, recontação e confecção de histórias. Nessas escolas percebemos que as professoras desenvolvem outra lógica para a organização da rotina e das atividades, valorizando a criatividade, a expressão gestual, a linguagem corporal e as brincadeiras, aproveitando bem o próprio espaço da sala de aula. Esse fato mostra o movimento de contradição e de resistência ao modelo imposto, muitas vezes, por políticas que desconsideram a realidade de muitas instituições educacionais e seus profissionais.

3.7 - Entrevistas com a professora, coordenadora e apoio pedagógico: a função social da pré-escola e a relação com o Ensino Fundamental.

No esforço investigativo de buscarmos identificar e compreender o processo de materialização das políticas públicas referentes à pré-escola na escola retornamos no segundo semestre de 2011 para uma das escolas, realizando observações mais pontuais, incluindo gravações em áudio. A opção de permanência em apenas uma escola, entre as cinco investigadas no primeiro semestre de 2011, ocorreu obedecendo aos seguintes critérios: a) a escola oferecer turma de pré-escola, b) os dados gerais da instituição serem representativos da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental e c) o aceite da professora da turma de pré-escola em continuar participando dessa segunda etapa da pesquisa.

Na escola selecionada, além das observações, foram realizadas três entrevistas, uma com a professora da turma de pré-escola, uma com a coordenadora do turno matutino e uma com o apoio pedagógico da Unidade Regional de Ensino responsável

pelo acompanhamento e assessoria dessa unidade escolar. Estava prevista também uma entrevista com a diretora da escola, que optou por não concedê-la.

Com base nas entrevistas, elencamos as seguintes categorias para nos auxiliar na compreensão das concepções sobre a função/papel da Educação Infantil e a relação dessa etapa com o Ensino Fundamental: a) a pré-escola na escola e a construção do Projeto Político-Pedagógico; b) a relação entre escola e pré-escola; c) a estrutura física e o material pedagógico; d) o cotidiano e as dinâmicas no campo do trabalho do professor; e) as políticas educacionais e os documentos de orientação do trabalho educativo-pedagógico.

3.7.1 - A pré-escola na escola e a construção do Projeto Político-Pedagógico

A análise sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas de Ensino Fundamental e a integração, nesse projeto, da proposta para a pré-escola requer a compreensão de que se trata de uma construção que deve envolver toda a comunidade escolar, de forma democrática.

> Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2009b, p. 13)

Para subsidiar a proposta pedagógica para a Educação Infantil é necessário observar o conteúdo da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2009b, p. 11)

Quando questionada sobre a construção do PPP e a integração da proposta para a pré-escola, nesse projeto, a professora nos indica:

> Bom, a proposta do PPP é justamente a proposta que estou usando pra atuar, e foi o primeiro material que eu recebi, foi a proposta do PPP para a pré-

> escola, que é uma proposta de trabalhar com o lúdico, mas trabalha também muitos conteúdos que são importantes pra essa faixa etária. Então a gente trabalha socialização, trabalha o..., é..., a criança inserida no meio escolar e as suas vivências nesse meio, na sociedade, na escola, na família. É, a gente parte daí e amplia isso pra vários outros conteúdos que foram propostos dentro do PPP. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

Sobre essa questão, a coordenadora pedagógica da escola informou que não havia no Projeto Pedagógico uma especificidade para as propostas pedagógicas com as crianças da pré-escola, mas que essa falha era um ponto que o coletivo de professores deveria se preocupar numa reelaboração desse Projeto. Ela destaca:

> [...] No projeto mesmo, a gente tem poucos projetos voltados pra Educação Infantil, pra pré-escola. Eles estão incorporados nos outros, nos outros projetos amplos da escola, mas assim específico pra Educação Infantil... Inclusive, foi um dos itens que a gente viu que foi falho nesse PPP, porque não tem..., assim..., específico pra Educação Infantil. Ele está inserido nos outros, mas um pra ele não tem. [...] Sem especificidade pra ele. A gente não tem essa informação, isso aqui, você planejou pra Educação Infantil, a gente não tem. (Entrevista com a Coordenadora pedagógica, 25/10/2011)

A Profissional da Unidade Regional de Ensino (URE), por outro lado, ressalta que a proposta para a pré-escola deve estar contemplada dentro do PPP da escola e ser uma referência para o trabalho desenvolvido pelas professoras que atuam na pré-escola, tendo como orientação a pedagogia da infância:

> [...] A escola tem uma Proposta Político-Pedagógica que vai ser desenvolvida durante o ano, que deve ser avaliada no percurso. Assim também como ela tem essa proposta e a Educação Infantil está inserida na escola, então ela também deve estar inserida no próprio PPP. Também um norteador para orientar o trabalho da pré-escola na escola. Que vamos dizer assim..., que tem como princípio fundamental a pedagogia da infância. [...] Então é também assim como, geralmente, a pré-escola segue o projeto temático da escola, mas com esses princípios da gente preservar, vamos dizer assim..., essa idade, né!? De quatro e cinco anos, que sejam contemplados pela pedagogia da infância. (Entrevista com o Apoio pedagógico, 30/09/2011)

Em relação ao termo “pedagogia da infância” citado pelo apoio pedagógico, destacamos que ele foi utilizado nas pesquisas de Rocha (1999), nas quais defende os elementos teóricos que propõem uma Educação Infantil voltada para a especificidade da criança, privilegiando os aspectos sociais, culturais, intelectuais e emocionais. Distinta, assim, da pedagogia escolar geral e dos processos de ensino-aprendizagem, que, de acordo com essa autora, são inadequados às crianças de 0 a 6 anos de idade.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, o que compete à Educação Infantil está localizado no documento juntamente com os ciclos I e II. No Projeto está explicitado que o trabalho com as turmas de Educação Infantil terá como orientador o documento "Saberes Sobre a Infância". Nesses termos, com as seguintes afirmativas:

> Através do documento Saberes Sobre a Infância, na construção de uma política de educação infantil, proposta pela RME, deve-se reconhecer a criança como sujeito de direitos com formas próprias de se relacionar com o mundo físico e social (sujeitos, valores, fatos, natureza, objetos), o que a faz produtora de uma cultura especifica. O referido documento concebe a criança como cidadã, reconhecendo o que lhe é característico, seu poder de imaginação, fantasia e criação. Defende a garantia dos seus direitos civis, políticos, sociais e culturais relativos a sua proteção, participação e provisão por parte da família e da sociedade. [...] Alguns desses direitos: contato com a natureza, brincadeira, movimentos em espaços amplos, a proteção, ao afeto e amizade, a atenção individual, a um ambiente aconchegante e seguro, a desenvolver sua capacidade de expressão, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, a higiene e a saúde, e a alimentação sadia. [...] Pensando nisso a instituição de Educação Infantil deve garantir e defender os direitos da criança propiciando experiência significativa de produção de conhecimentos e de cultura, respeitando suas características próprias de se relacionar com o mundo. [...] De acordo com os princípios portadores da educação infantil, as instituições de educação que contemplam essa faixa etária devem propiciar condições para compreensão dos direitos e dos deveres da criança; criar um espaço de convívio coletivo; promover um desenvolvimento integral nos aspectos físico, emocional, cognitivo, afetivo, linguístico, cultural e social; favorecer a constituição de sujeitos criativos, pensantes, críticos e autônomos. (GOIÂNIA, SME, 2011, p. 12)

Sobre os objetivos e fins da Educação Infantil, o PPP da escola aponta novamente o documento "Saberes Sobre a Infância" da SME como referência, reafirmando a escola como espaço sociocultural que proporciona variadas possibilidades de interações sociais, buscando "promover o acesso às manifestações culturais, à natureza e à apropriação dos diferentes tipos de conhecimento, num ambiente de convívio social em que a diversidade étnica, política, religiosa e cultural se fazem presentes" (GOIÂNIA, SME, 2011, p.21). Explicita que as ações de cuidar e educar devem ser desenvolvidas pelos profissionais que atuam na Educação Infantil e reforça que a escola deve assegurar às crianças os diretos mencionados nos Indicadores de Qualidade e no documento Saberes.

> Tendo em vista que o educar compreende também o cuidar, os profissionais da Educação Infantil devem promover o desenvolvimento da criança nas dimensões biológicas, social e psicológica propiciando diferentes experiências estéticas, culturais, lúdicas, afetivas e não menos importante os cuidados físicos também devem ser contemplados pelos profissionais. [...] Nessa perspectiva o objetivo final para a Educação Infantil é assegurar às crianças todos os direitos contemplados nos Indicadores de Qualidade e

> Saberes Sobre a Infância: direito ao contato com a natureza; direito a brincadeira; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e amizade; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito a desenvolver sua identidade cultural, social e religiosa; direito à higiene e à saúde; direito à alimentação sadia. (GOIÂNIA, SME, 2011, p. 21)

De acordo com PPP, os direitos fundamentais das crianças devem ser assegurados no fazer pedagógico da instituição, com o desenvolvimento das seguintes atividades e concepções:

> - Contato com a natureza, estimulando-as a observar e perceber a água, sentir o sol que envolve o corpo, experimentar a terra e areia, observar os bichos, perceber o ar, o vento, o fogo.
> - Brincadeira, possibilitando a criança a ampliar os conhecimentos para viver novas emoções, desenvolver as habilidades, relacionar com diferentes grupos e enfrentar novos desafios.
> - Movimento em espaços amplos, estimulando as crianças a expressar sentimentos, emoções e pensamentos, possibilitando-lhes o uso significativo de gestos e posturas corporais.
> - Proteção, afeto e amizade – que a criança na relação com o outro possa experimentar sentimentos de acolhimento ou rejeição, de alegria ou tristeza, de angústia ou prazer, sentindo-se valorizada e pertencente ao grupo.
> - Atenção individual, que deve acontecer por meio da linguagem verbal, bem como por meio de gestos, olhares, sentimentos, emoções, isto é, em todas situações em que á criança esteja envolvida independente das diferenças individuais, sociais e culturais.
> - Ambiente aconchegante e seguro, em que se procrie a produção cultural estimuladora e desafiadora, para que as crianças possam se expressar, imaginar e sentir motivadas a aprender.
> - Curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, com vivência de situações lúdicas, investigativas e que despertem o interesse das crianças.
> - Identidade cultural, racial e religiosa, oportunizando a criança a entrar em contato com diferentes valores, conceitos, e reafirmar seus próprios valores éticos e de cidadania, pela diferenciação com os de outras culturas bem como explorando vários assuntos que venham transformar atitudes salutares à preservação da saúde individual e coletiva.
> - Alimentação sadia, motivando as crianças a desenvolver hábitos alimentares saudáveis com uma alimentação variada bem como as orientando ao manuseio dos talheres, a quantidade de comida a ser colocada na boca, oportunizando a formação de hábitos a atitudes quando estão à mesa. (cf. GOIÂNIA, SME, 2011, p. 18)

Por fim, o PPP aponta que a Educação Infantil está contemplada com os projetos e as ações desenvolvidas nos Ciclos I e II. De fato, os documentos que orientam a prática educativa na Educação infantil nas escolas de Ensino Fundamental, conforme está presente no PPP, são os mesmos que orientam o trabalho pedagógico nos CMEIs e CEIs na RME, no entanto a adoção desses documentos da SME na elaboração do PPP

dessas escolas de Ensino Fundamental, por si só, não garante que os objetivos e os fins para a Educação Infantil se materializem.

É importante destacar também que sentimos falta, no Projeto Pedagógico da escola, de referências a documentos Nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, que orientam, inclusive, a elaboração dos documentos da própria SME e que são reconhecidas como um avanço nas políticas públicas no campo da Educação Infantil.

3.7.2 - A relação da pré-escola com o Ensino Fundamental

A relação da Educação Infantil com as outras etapas da Educação Básica é um tema importante para a compreensão de sua função, pois as três etapas estão inter-relacionadas. De acordo com a LDB n.º 9.394/1996, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio são etapas constitutivas da Educação Básica. No entanto, existem particularidades, trajetórias e identidades diferenciadas para cada uma dessas etapas. Conforme discute Souza (2008), há a especificidade da Educação Infantil na relação com o Ensino Fundamental e há também a possibilidade da articulação no trabalho pedagógico que pode demarcar as particularidades de cada etapa. A autora pontua ainda que há um esforço dos pesquisadores, professores e militantes, em demarcar as finalidades específicas do trabalho com as crianças de zero a seis anos de idade e que esse movimento vem de longa data.

Ainda com Souza, apreende-se que o ponto fundamental nessa questão está em problematizar:

> [...] os nexos entre a educação infantil e a escola de ensino fundamental, para além da sua estreita vinculação sequencial no nível da educação básica, e pensar que a consolidação da especificidade de uma etapa educativa depende, também e não somente, de sua relação com a outra, ou, dito de oura forma, que a identidade nasce da diferenciação com o outro; nesse sentido não se pode abdicar do enfretamento dessa questão. (SOUZA, 2008, p. 25)

Essa problematização efetuada por Souza (2008) remete-nos às informações registradas, em nosso diário de campo, sobre as preocupações da diretora de uma das escolas pesquisadas:

> A diretora demonstrou grande interesse na pesquisa, pois tinha na transição da Educação Infantil para o ciclo I uma de suas grandes preocupações. Como experiência nova na escola havia colocado as professoras da Educação

> Infantil para trabalhar com as crianças do ciclo I. Segundo ela, as crianças de seis, sete e oito anos ainda eram crianças e que suas necessidades e especificidades deviam ser também consideradas. Segundo essa diretora, não se deixava de ser criança somente pelo fato de ter passado para outra fase da educação (ciclo I). A diretora manifestou grande preocupação com esse processo. Disse que a questão estava mais clara no plano conceitual, mas que, na prática, ainda havia alguns problemas com relação à transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. (Diário de Campo, 13/04/2011)

Percebemos a mesma preocupação manifestada pela coordenadora pedagógica da mesma escola:

> [...] A coordenadora disse que havia sido coordenadora de um CMEI por muitos anos e tinha grande preocupação com o processo de transição de um nível ao outro, no sentido de que esse processo pudesse ocorrer sem tantos traumas. Na sua observação, ela percebia que as crianças reclamavam muito de ter que sair da Educação Infantil para ir para o Ensino Fundamental. A preocupação da coordenação da escola era tornar esse processo o menos traumático possível para as crianças. [...] Segundo a coordenadora, a Educação Infantil não poderia ser preparatória para o ensino fundamental, mas considerava fundamental para as crianças que já estavam nessa etapa de ensino que tivessem passado pela Educação Infantil. Disse que percebia diferenças entre as crianças que haviam passado pela Educação Infantil e aquelas que não tinham tido nenhuma experiência institucional. (Diário de Campo, 13/04/2011)

Foi possível observar que tanto a diretora quanto a coordenadora consideram a transição de uma etapa para outra um elemento importante na organização do trabalho pedagógico. Ambas afirmam que deve haver um *continuum* de aprendizagens e que não é interessante haver uma ruptura drástica entre as etapas.

Sobre a avaliação e a continuidade dos processos de aprendizagem é importante destacar o que dispõem as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b)

Sobre a transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental as Diretrizes estabelecem:

> Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009b)

O artigo trata do reconhecimento da especificidade do trabalho realizado na Educação Infantil e ainda da importância de um processo de continuidade entre as experiências das crianças na Educação Básica. Ou seja, da inegável e necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No entanto, as práticas educativas na Educação Infantil devem ser desenvolvidas para promover situações de aprendizagem a partir dos interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente, e não devem antecipar conteúdos ou preparar as crianças para a outra etapa. Em defesa dessa proposição de demarcar as especificidades da Educação Infantil,

> [...] um movimento constituído de pesquisadores, militantes, gestores e professores, que em determinados momentos encontra menos força na articulação com outras áreas do conhecimento e outros movimentos sociais, e em outros tem-se mostrado mais articulado, seja nos fóruns acadêmicos, nas associações científicas e nos movimentos políticos, tais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) junto às políticas nacionais e regionais de educação infantil. (SOUZA, 2008, p. 20)

Podemos dizer que a relação entre a escola e a pré-escola se constitui de vários determinantes. Podemos apontar, com bases nas observações e entrevistas que realizamos, que um desses determinantes se constituiu nas concepções que as professoras, coordenadoras e diretoras pesquisadas possuíam sobre a função da pré-escola. Essa função fica evidenciada, por exemplo, na seguinte fala de uma das professoras, a qual atuou muitos anos no Ensino Fundamental e, em 2011, assumiu uma turma de pré-escola:

> [...] por ter sido professora da alfabetização eu sempre recebi esses alunos, então eu tenho uma noção de como deve ser, como ele deve chegar lá, o que ele precisa saber, o que ele precisa ter, como ele deve se comportar, pra ele ter um sucesso na alfabetização no ano que vem. Então, já sabendo disso, eu já procuro sanar por minha própria conta aqui na pré-escola. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

Podemos inferir que essa concepção está enraizada na ideia da pré-escola como fase preparatória para o Ensino Fundamental, com o objetivo de alfabetização

fundamentada na educação compensatória, muito debatida nos anos de 1970 no Brasil, tendo como base a teoria da privação cultural. Essa concepção parece ressurgir na atualidade vinculada às políticas nacionais e internacionais voltadas para a Educação Infantil. Podemos identificar mais elementos dessa concepção ao analisarmos a seguinte fala da professora:

> [...] Olha, eu considero importante que o aluno tenha um certo amadurecimento, né!? Uma familiaridade com a escrita, ele tem que ter noção pra que serve a escrita, embora ele não saiba ainda escrever convencionalmente, mas ele tem que ter essa noção. A gente trabalha muito com o lúdico, mas o lúdico sistematizando com os conhecimentos de escrita, leitura e produções espontâneas. Então, quando a criança chega lá na alfabetização já sabendo a importância pra que serve a escrita, os números, então fica mais fácil a gente trabalhar. E se ele tem também as ideias, se ele coloca pra fora essas ideias dele, também ele vai ter conteúdo pra... pra escrever, porque o que eu vejo hoje é um vazio muito grande, as crianças de hoje, elas não têm conteúdo para escrever. Se você pede para elas escreverem alguma coisa, ela não sabe... O que eu vou colocar nesse papel? Ele precisa colocar pra fora, dentro dele ele tem que sistematizar os conhecimentos que ele adquiriu, pra poder colocar no papel. (Entrevista com a professora, 25/10/2011)

Sobre a relação com a escola, a professora diz que a pré-escola assim como seus professores parecem estar desintegrados do contexto escolar, não havendo uma proposta institucional articulando as duas etapas da Educação Básica. "[...] eu acho que a pré-escola ela é meio que..., entre aspas, meio esquecida dentro da escola; não há uma interação muito grande entre a pré-escola e as outras turmas do ciclo não." (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

Uma das dificuldades para essa interação, de acordo com a professora entrevistada, pode estar relacionada com a organização da escola, que coloca as turmas de pré-escola, no turno matutino, junto com as crianças do Ciclo II. Essa forma de organização se revelou nas cinco escolas investigadas na primeira fase da pesquisa empírica. Todas as escolas observadas tinham as turmas de pré-escola no turno matutino, junto com as turmas de Ciclo II.

> [...] Eu imagino, por ser uma pré-escola inserida numa escola, num período em que há ciclo II, essa convivência é mais difícil. Se fosse ciclo I, eles estariam mais próximos, seria mais fácil, então por serem crianças bem maiores do que eles; a diferença é grande, por isso, até há uma certa separação. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

Essa informação nos leva a pensar na falta de uma proposta da própria SME específica para as turmas de pré-escola inseridas nas escolas de Ensino Fundamental e

na falta de uma preocupação com a articulação com o Ensino Fundamental. Sobre a especificidade do trabalho com as crianças da pré-escola, a professora nos informa que não há essa diferença, pois, estando a pré-escola na escola, essa segue toda a rotina e todos os processos de ensino-aprendizagem escolar.

> [...] por ser uma pré-escola inserida no contexto escolar, ela segue as normas da escola, ela não tem aquele tratamento de pré-escola como no CMEI, por exemplo; ela é uma pré-escola inserida na escola. Então a rotina dela é uma rotina de escola. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

De modo geral, podemos afirmar que a proposta para as turmas de pré-escola inseridas nas escolas de Ensino Fundamental apresenta diferenças, no campo das práticas educativas, da proposta destinada às crianças da mesma faixa etária que estão sendo atendidas pelos CMEIs e CEIS. Se, por um lado, essa afirmação não nos autoriza a dizer que apenas a localização das pré-escolas nas escolas de Ensino Fundamental pode definir as práticas educativas, por outro, avaliamos que esse aspecto, aliado à questão da formação específica dos profissionais, articulada ainda às políticas educacionais para a Educação Infantil – tais como a Emenda Constitucional n.º 059/2009, com a obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos; a meta n.º 01 do PNE, ainda em tramitação, de universalização do atendimento das crianças de quatro e cinco anos e de alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade – coloca-nos diante de uma realidade que leva para o espaço físico das escolas de Ensino Fundamental as crianças de quatro e cinco anos, sendo atendidas em período parcial, duplicando assim o percentual de atendimento. Além disso, uma vez na escola, a proposta geral da instituição e a cultura escolar são assumidas pelas professoras que atuam nas turmas de pré-escola.

Podemos inferir que as políticas educacionais estão provocando uma cisão entre creche e pré-escola, entre CMEIs e pré-escola, promovendo uma retração no atendimento das crianças de zero a três anos pelo município e um deslocamento das crianças de quatro a seis para as escolas de Ensino Fundamental. Esse deslocamento retira dessas crianças o direito a uma Educação Infantil, pautada em processos, práticas e conteúdos que atendam à especificidade do trabalho pedagógico com crianças de zero até seis anos, rompendo assim, também, com a unidade pedagógica desse atendimento.

3.7.3 - A estrutura física e o material pedagógico para a pré-escola na escola

As crianças da Educação Infantil, mesmo ao serem inseridas nas escolas de Ensino Fundamental, deveriam ser consideradas nas suas especificidades e necessidades, mas nem todas as escolas de Ensino Fundamental estão preparadas para receber essas crianças. Um aspecto importante e muito discutido no campo da Educação Infantil é a questão do espaço físico, do material pedagógico e do mobiliário necessários para a qualidade nessa etapa educativa. Levando em consideração o que apontam os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil,

> Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (BRASIL, 2009d, p. 50)

Nas entrevistas com a professora e com a coordenadora da escola, foi possível perceber que há uma preocupação com o aspecto relacionado ao espaço e ao material necessário para a educação das crianças da pré-escola, mas, identificamos que a escola em questão não oferece todas as condições necessárias para o processo pedagógico com as crianças dessa etapa educativa.

> Olha, além da sala de informática e de leitura, que é a biblioteca, nós temos alguns materiais pedagógicos que foram adquiridos pela escola, jogos de quebra-cabeça, jogos de montar, algumas coisas assim de..., de... pra crianças dessa faixa etária desenvolverem, jogo de memória, então a escola dispõe de basicamente isso. Nós não temos parquinho, nós não temos um espaço físico adequado pra brincar todos os dias, porque os espaços são ocupados. Por exemplo, a quadra, temos a quadra, mas a quadra é ocupada pela Educação Física. Nós temos um galpão coberto onde a gente, quando brinca, a gente usa, mas também não é sempre. E o pátio, que é aqui na frente das outras salas, também fica disponível pra gente brincar, só que nos dias de sol, por exemplo, muito forte, a gente procura nem sair. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

> É meio complicado pra nós, sabe por quê? As vezes que você acompanhou aqui, não sei se você viu, a gente não tem um espaço adequado para eles brincarem, a gente não tem banheiro adequado, não temos um refeitório adequado pra eles; a única sala mais ou menos adequada pra eles é este espaço [a entrevista foi realizada na sala da pré-escola], a única sala que a

> gente tem. Então, eles estão numa situação, dentro da nossa escola, tá desfocado. (Entrevista com a Coordenadora pedagógica, 25/10/2011)

Quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas pela escola em relação às turmas de pré-escola, a coordenadora reforçou os limites impostos para a qualidade desse atendimento dentro da escola de Ensino Fundamental.

> [...] são os lugares lúdicos pra eles brincarem, né!? Não tem, a gente não tem esse espaço pra eles. Então eles ficam muito dentro da sala, usam biblioteca, que é um espaço de leitura pra eles e a informática. São os únicos que a gente tem pra eles, precisaríamos de um parquinho, né!? Seria bom, não tem, eles não têm. Então, às vezes, a professora leva pra quadra pra fazer brincadeira de roda, de bola, usa o pátio coberto, mas a gente não tem outros brinquedos, não pode levar pra praça, porque é proibido tirar os alunos da escola, eles ficam aí. A quadra tem que dividir com o ciclo II, então fica complicado. E eles também têm só duas aulas de educação física, que é uma professora pra atender o ciclo II e a pré-escola. Então eles só têm dois momentos de recreação. (Entrevista com a Coordenadora pedagógica, 25/10/2011)

A constatação de que, nesta escola de Ensino Fundamental, a disponibilidade espacial para as brincadeiras ao ar livre era limitada e às vezes inexistente foi comprovada nas visitas realizadas desde a primeira parte da pesquisa. A coordenadora aponta uma relação dessa falta de espaço com os materiais pedagógicos:

> [...] Material a gente tem muito, vários objetos, jogos e material mesmo voltado para a Educação Infantil, só o físico que a gente não tem, né!? Estrutura física adequada a gente não tem, dentro do que a escola tem, busca oferecer. Agora em termos de jogos, de brinquedos pedagógicos, a escola tem. Nisso a escola tá bem, né!? a gente tem todo esse material para a Educação Infantil. Esse aí a escola tá bem garantida pra professora da Educação Infantil, às vezes não usam mais por falta de oportunidade, porque quase elas não têm tempo de separar, de juntar, nós conseguimos separar jogos aí pra elas, pra elas estarem usando na sala. Os brinquedos também, só que os brinquedos já acabaram quase todos, os carrinhos está sem roda, as bonecas, já tá tudo. Agora, os outros eles usam, tem os de encaixe, tem os geométricos, esses aí, elas têm acesso a eles lá na sala com os meninos. Pedagogicamente, a escola tem muita coisa pra elas trabalharem, só na estrutura que, você acompanha aí, que a gente não tem adequada, né!? Pra eles, seria um sonho de consumo se a gente tivesse um espaço apropriado pra esses meninos da Educação Infantil. Porque trabalhar com a Educação Infantil é gratificante, você pega do início. (Entrevista com a Coordenadora pedagógica, 25/10/2011)

Quando perguntamos ao apoio pedagógico da Unidade Regional de Ensino sobre as dificuldades em relação às turmas de pré-escola na escola de Ensino Fundamental, obtivemos a confirmação dos limites apontados pela professora e pela coordenadora anteriormente.

> Bom eu penso que é... primeira coisa é o próprio ambiente, que acolhe a criança da pré-escola, porque a pré-escola é a criança de quatro e cinco anos, ela deveria ter um atendimento diferenciado mesmo por conta da..., da..., dos próprios documentos legais orientadores da Educação Infantil. (Entrevista com o Apoio pedagógico da URE, 30/09/2011)

> Bom, eu acredito que uma das dificuldades em algumas escolas é a questão estrutural, algumas escolas são adaptadas, tem cadeiras adaptadas para as crianças menores, outras escolas já não convivem com essa realidade, em que, às vezes, a mesma sala atende a criança de pré-escola, que é a criança menor, e atende também o aluno maior que é aluno do ciclo. Então já existe assim certa dificuldade, e existe espaço também em que é propício para as crianças menores, o parquinho infantil, o espaço mais de lazer recreativo, as salas são... contemplam ambiente organizado pelo professor, contempla as crianças menores. Outras escolas, já não é possível isso. Então umas das dificuldades é esse espaço físico, com banheiros adaptados também, né!? E outras é aquilo que eu te falei, têm parquinho, outras não têm parquinho, outras têm o espaço da biblioteca, apesar de que todas as crianças que estão na pré-escola, elas são contempladas com a biblioteca, que é um espaço riquíssimo para as crianças nessa idade com a literatura infantil, e também são contempladas com a sala de informática, o que não existe esse benefício para as crianças do CMEI. Então, também é um ponto positivo na escola, que é a sala de informática e mais esse profissional que pode fazer um trabalho de parceria com o professor da pré-escola. (Entrevista com o Apoio pedagógico da URE, 30/09/2011)

Essa profissional da URE referiu-se às aulas de educação física, aos momentos de atividades com o profissional da biblioteca e aos momentos na sala de informática, aos quais crianças da pré-escola, por estarem na escola de Ensino Fundamental, têm acesso. Na avaliação dessa profissional, esses são os aspectos positivos a serem considerados na inserção das crianças de cinco anos nos espaços escolares.

Podemos perceber ainda que, apesar das dificuldades encontradas em relação ao espaço físico, há, por parte da professora entrevistada, uma proposição de trabalho pedagógico com crianças de cinco anos na escola, desde que sejam observados vários aspectos listados por ela:

> Olha, não conheço a proposta pro CMEI, nunca visitei um CMEI, não sei como funciona. O meu conhecimento é unicamente da pré-escola inserida aqui na escola e, como tem pouco tempo, eu acho que é possível fazer um trabalho bom de qualidade dentro da escola, mas é necessário que se faça é..., algumas mudanças. Por exemplo, o espaço dedicado para pré-escola, um horário dedicado para pré-escola, um recreio reservado, um horário de estudo para professora da pré-escola, um horário dedicado a esse tempo é..., e também cursos, então assim, eu estou ainda lendo, eu estou me inteirando do assunto. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

Essa fala nos ajuda a entender que o espaço físico não é o único determinante da realidade encontrada em algumas escolas de Goiânia, mas que ele compõe, juntamente com outros, uma tendência no processo de universalização do atendimento de crianças de quatro a seis anos em alguns municípios, nos quais está ocorrendo também o deslocamento dessa demanda para as escolas de Ensino Fundamental, abrindo-se turmas de pré-escola em regime parcial.

3.7.4 - Cotidiano e dinâmicas no campo de trabalho da professora de pré-escola: aprendizagens, expectativas e atividades

Ao indagarmos à professora quais aprendizagens eram consideradas importantes no trabalho pedagógico com as crianças da pré-escola, foi possível perceber as concepções de infância e Educação Infantil que estavam perpassando os processos e as práticas desenvolvidas com as crianças no cotidiano.

> Principalmente o desenvolvimento oral, porque a criança, ela primeiro, ela precisa externalizar pra depois ela escrever, eu preciso ter ideias pra depois colocar essas ideias, sistematizar essas ideias, então eu procuro estimular bastante a oralidade das crianças, a participação dessas crianças, seja de forma..., através de conversa, seja através de músicas, seja através de atuação em dramatizações, é..., recontos de histórias, eu procuro isso tudo como meio de externalizar, e finalizando eu procuro depois que eles sistematizem da forma que eles entenderam, nem que seja com letras aleatórias, mas eu peço que eles sistematizem na escrita. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

Nas anotações realizadas no diário de campo, presenciamos vários momentos em que as crianças realizaram atividades que priorizavam habilidades de leitura-escrita e o exercício grafo-motor. Essas atividades ocupavam a centralidade das práticas educativas, sendo secundarizados outros aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Na maior parte do tempo as crianças estavam em sala de aula, sentadas em carteiras enfileiradas, de tamanho inadequado para a faixa etária, realizando atividades de cópia do que estava escrito no quadro ou tarefas xerocadas e distribuídas para todos.

A professora desenvolveu seu trabalho educativo na perspectiva de ajudar as crianças a evitarem as dificuldades das séries posteriores à Educação Infantil. Sua experiência nas séries posteriores e as dificuldades dos alunos dessa etapa justificam sua proposta educativa desenvolvida com as crianças da pré-escola. A coordenação

pedagógica apoia essa concepção sobre a função da pré-escola em relação ao Ensino Fundamental.

> Eu penso que agora, que eles assim..., eu penso que o primordial é o aprender deles, e algumas coisas que eles estão levando de leitura, de escrita, porque os nossos alunos estão assim, muito, como você tem observado aí, eles estão muito, assim..., querendo, sabe? Querendo o saber mesmo e dominar o saber. Então as professoras estão contribuindo pra isso, não estão retendo. Eu penso que eles não vão ter muita dificuldade não, pra ir para a alfabetização ano que vem, porque eles já dominam algumas letras, alguns números, as cores, né!? Então, são coisas assim que eles já vão, já vão dominando. E a socialização deles..., como nós temos duas [turmas] juntas com o ciclo II, os meninos são bem maiores que eles, nem com os meninos do ciclo I, eles não vão ter grandes dificuldades de socialização, de relacionamento não, vai ser tranquilo, né!? Eu espero que seja tranquilo esse momento pra eles. (Entrevista com a Coordenadora pedagógica, 25/10/2011)

Sobre a relação entre as duas etapas educativas, o apoio pedagógico da Unidade Regional nos informou que não há, dentro da escola de Ensino Fundamental, uma preocupação específica com a transição das crianças da pré-escola para a etapa posterior. Por já estar inserida no espaço físico da escola, a pré-escola já participa dos processos de escolarização. No entanto, ressalta que, em algumas escolas de Goiânia, existem práticas diferenciadas para as crianças de cinco e seis anos de idade, mesmo estando inseridas nas escolas de Ensino Fundamental.

> Agora como a pré-escola já está inserida dentro da escola, eu acho que não existe essa preocupação, porque a criança já está vivenciando tudo ali, o ambiente é diferenciado, da pré-escola, então ela já está inserida nesse processo, ela já está dentro da própria escola, às vezes o ambiente mesmo, existem ambientes diferenciados dentro da própria escola para essas crianças, que é um ambiente mais..., vamos dizer assim, voltado para o lúdico. Até a formatação das cadeiras. Às vezes afastam as cadeiras, põem em circulo. Então, quer dizer..., existe uma intencionalidade com aquela criança de quatro anos. Mas existe aquele outro espaço, como eu já disse, que a preocupação já não é mais, eu penso, que o professor já sente essa criança como participante do próprio ciclo de formação. (Entrevista com o Apoio pedagógico da URE, 30/09/2011)

Para a SME e para a URE, a questão da pré-escola como preparatória para as séries posteriores não faz parte da proposta da Rede, veiculada por meio do documento intitulado “Saberes Sobre a Infância”:

> [...] orientações da Secretaria são de que a pré-escola não tem o caráter, ou a Educação Infantil não tem o caráter de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, não é isso. E outra coisa, geralmente, geralmente não, a criança é avaliada, vamos dizer assim, ela tem a avaliação que a gente..., que não é através de notas, que não tem o caráter de passar as crianças de ano, não tem

> o caráter de avaliar as crianças no sentido da promoção, mas tem o caráter de tá avaliando a criança naquilo que ela foi..., que ela conseguiu desenvolver naquele espaço de tempo na instituição de Educação Infantil. Então, essas avaliações que são feitas também com a criança, é trimestralmente. Essas avaliações acompanham o dossiê da criança para que o professor do Ensino Fundamental consiga..., que ele possa conhecer essa criança, né!? E ver qual foi a aprendizagem e desenvolvimento dessa criança nesse período e possa então prever, prever não, possa organizar-se pra dar continuidade do conhecimento dessa criança em formação. (Entrevista com o Apoio pedagógico da URE, 30/09/2011)

A partir dessas informações, podemos questionar a forma como são materializadas as políticas para a Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental. Os documentos municipais orientadores assim como as normatizações do CME são assumidos no discurso e nos documentos da unidade escolar, porém a prática educativa observada nas instituições está vinculada a uma concepção de Educação infantil como preparatória para o Ensino Fundamental.

3.7.5 - Políticas educacionais e documentos de orientação para o trabalho pedagógico nas pré-escolas

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem orientar-se na legislação nacional, estadual e municipal, assim como nas normas do respectivo sistema. No momento atual, a produção de documentos orientadores pela SME, de normatizações do CME e de políticas educacionais nacionais vive um intenso processo. O sentido é orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil para assegurar práticas educativas específicas para essa etapa da Educação Básica, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sem a preocupação de antecipação de práticas e conteúdos do Ensino Fundamental. No entanto, com base nas observações e nas entrevistas realizadas nas escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola, percebemos uma grande dificuldade manifestada pelas professoras na condução de práticas educativas que atendam às normatizações e orientações contidas nesses documentos.

Ao questionarmos as profissionais sobre os documentos oficiais, orientadores das práticas educativas para a Educação Infantil, encaminhados para as escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola, obtivemos algumas afirmativas que exemplificam essa situação**:**

> [...] o texto dos Saberes e esse texto aqui, cujo título é Indicador de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil no Município de Goiânia. Eu percebi que esse texto é muito voltado pra CMEI, muita coisa aqui não tá dentro da nossa realidade aqui na nossa escola não. Então, quando eu li isso aqui a primeira vez, fiquei um pouco assustada, porque eu vi que a gente não ia ter condições de fazer tudo. (Entrevista com a Professora, 25/10/2011)

> Bom, como para todos os CMEIs, a gente sempre cita o CMEI porque a gente considera a criança de quatro anos e cinco anos da pré-escola. Ela também é orientada pelos documentos que vão também para os CMEIs, são: os Saberes Sobre a Infância, tem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, existe também a Resolução 194, existe também os documentos orientadores da Divisão de Educação Infantil pra elaboração da proposta pedagógica, Projeto Político-Pedagógico, existem também os documentos que saem da Divisão de Educação Infantil para a Unidade Regional para orientar, por exemplo, um plano de aula, para poder orientar um planejamento, no caso. Para poder orientar também as avaliações que são feitas, a avaliação da criança trimestral e a avaliação da turma. Existe essa orientação da Divisão de Educação Infantil e também existe todos os profissionais, tanto da Unidade Regional, que fazem a formação no Centro de Formação, existem também os textos que nos são enviados, geralmente todas as pré-escolas e as profissionais recebem também esses textos para estudo. (Entrevista com o Apoio pedagógico, 30/09/2011)

Percebemos que há uma dificuldade manifestada pelas professoras das turmas de pré-escola em desenvolver o trabalho pedagógico com essas turmas dentro das condições oferecidas pela escola de Ensino Fundamental, as quais não atendem às orientações estabelecidas nos documentos normatizadores e orientadores a serem observados na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

As propostas desenvolvidas com as turmas da pré-escola revelam dificuldades que estão além da atuação de suas professoras. Apesar de todos os desafios do cotidiano escolar, não podemos deixar de reconhecer o grande esforço e compromisso por parte das professoras e gestoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa. Percebemos o limite histórico quanto à apropriação e à formulação conceitual e prática que possam dar suporte a um novo posicionamento. As intenções e ações docentes encontram uma barreira na concretude das relações sócias e educacionais que estão por trás desse processo – os diferentes projetos de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil vem-se consolidando como amplo campo de estudos, pesquisas e práticas, principalmente após sua inclusão nas políticas oficiais, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, quando a educação das crianças de zero a seis anos foi reconhecida como direito da Criança e dever do Estado. Nesse contexto, tem-se mostrado pertinente pesquisar várias questões, como financiamento, legislação, propostas curriculares e formação de professores.

Nesta pesquisa, privilegiamos as políticas públicas e as práticas educativas voltadas para as turmas de pré-escola que estão localizadas em escolas de Ensino Fundamental do município de Goiânia. Para tanto, partimos de uma revisão bibliográfica para situar, na historicidade desse objeto de pesquisa, os marcos fundamentais para a compreensão da função e do papel assumido pela educação pré-escolar na história da educação brasileira. Consideramos ainda a proposição de novas políticas, nacionais e internacionais, para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade.

Historicamente, no processo de constituição das políticas para a infância e para a Educação Infantil, as instituições para o atendimento de crianças de zero a seis anos se distinguiram quanto à destinação desse atendimento, bem como seguiram caminhos distintos quanto ao processo de escolarização obrigatória. Porém, em determinados momentos, a criação e a manutenção, sobretudo da pré-escola, se justificou exatamente na articulação com as etapas posteriores.

A revisão da literatura produzida sobre a constituição histórica das políticas para a infância brasileira permitiu-nos perceber que, desde sua origem, a função e o papel da pré-escola estiveram articulados à história e à luta pelo acesso à escolarização básica, constituindo-se, muitas vezes, como um apêndice ou como um anexo de outros níveis de ensino. Esse fator, em muitos momentos da história, constituiu o próprio argumento que justificava a criação das instituições.

Nos anos de 1870 a 1950, as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de atendimento à infância brasileira se diferenciavam entre creche e pré-escolas. Sobre esses dois modelos de instituição de atendimento à infância, podemos dizer que o primeiro compreendia um conjunto de serviços destinados a uma determinada camada da população considerada em situação de risco, enquanto que o outro modelo

compreendia instituições denominadas jardins de infância ou pré-escolas, que atendiam, em sua maioria, a elite. Esses dois modelos responderam às aspirações e necessidades dos contextos sociais nos quais estavam inseridos, como também aos interesses de uma determinada camada social, e foram ainda fortemente influenciados por eventos e tendências internacionais.

Alguns fatores sócio-históricos provocaram e permitiram mudanças na estruturação produtiva, na organização sociocultural dos grupos, na visão de família e de infância. Tais fatores estão também relacionados à constituição das instituições de Educação Infantil, dentre os quais podemos destacar: a) uma maior participação da mulher no mercado de trabalho; b) mudanças na estrutura familiar (monoparental, nuclear e outras); c) o declínio na taxa de nascimentos, que fez com que as famílias, antes bastante numerosas, começassem a se apresentar mais restritas, com poucos membros; d) a urbanização e a industrialização, que provocou uma mudança nos contextos de socialização, exigindo a necessidade de arranjos extraparentais para o cuidado e a educação da criança. No conjunto, e nem sempre sem contradições, esses acontecimentos propiciaram o cenário para a criação de instituições que respondessem às novas demandas.

Os estudos sobre a elaboração e a implementação de políticas educacionais para a infância, no período de 1960 a 1980, demonstram que, de modo genérico, elas foram omissas e impossibilitadas de realizações práticas, por falta de destinação adequada de recursos. No entanto, a análise cuidadosa da produção oficial do citado período permitiu-nos notar, também, que as concepções de educação e infância, que estavam inscritas na legislação, relatórios e pareces, estavam marcadas por sua inter-relação com o cenário político, econômico e social da época e por influências de organismos internacionais. Sendo assim, a reflexão que se faz referente à elaboração e implementação de políticas educacionais para a infância, nesse período, é que a maneira de conceber a infância – impregnada de um modelo assistencialista e compensatório – determinou as ações políticas e a expansão do atendimento na época.

A ausência de verbas destinadas para programas assistenciais e/ou educacionais por parte do Estado colaborou com a ideia de atendimento à infância como dádiva oferecida aos pobres, e esse mecanismo ideológico ajudava a garantir a hegemonia política da época por meio de uma expansão aparente, de baixo custo e que respondia, de certa forma, aos anseios da comunidade em relação ao atendimento dessa faixa etária.

Esses acontecimentos, no entanto, deixam um legado para os anos de 1980, em que se percebeu uma preocupação manifestada pelo Estado com as políticas para a educação da infância e a crescente consciência da importância desta área para a população. A partir daí se ampliaram os estudos na área, desenvolvidos por novos pesquisadores, e iniciou-se também uma crítica contundente, e já tardia, ao modelo de educação compensatória. A perspectiva, a partir de então, foi superar o modelo assistencialista e escolarizado desse atendimento, movimento que fortaleceu a necessidade de estudos e pesquisas assim como a proposição de políticas para a melhoria da qualidade do atendimento e para buscar garantir a especificidade da educação da infância.

A partir dos anos de 1980, situamos alguns marcos jurídico-institucionais importantes. Foi aprovada a Constituição Federal de 1988 e a formulação de importantes documentos no âmbito das políticas educacionais, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), que vem reafirmar os princípios constitucionais de 1988 e amplia a ideia de atenção integral à infância; a LDB n.º 9.394/1996 e o PNE (Lei n.º 10.172/2001). Esse momento histórico, dentro da dinâmica econômica e social, perpassou as políticas educacionais bem como os projetos de desenvolvimento econômico e as sucessivas transformações da sociedade. Os aspectos sociais, políticos e econômicos que se configuraram, nesse contexto, tiveram implicações na definição das políticas públicas amplas, fazendo com que o sistema educacional brasileiro se acomodasse ao ideário hegemônico de preparação para o mercado de trabalho.

A partir dessa contextualização histórica da constituição das políticas públicas para a infância, partimos para a compreensão e a análise da materialização dessas políticas no campo escolar. O caminho que percorremos para tal passou pelo campo das políticas educacionais locais e por uma pesquisa empírica em cinco escolas de Ensino Fundamental, em Goiânia, com turmas de pré-escola.

Constatarmos em nossa pesquisa, por meio de questões, observações e entrevistas, que as pré-escolas inseridas nos espaços físicos de escolas de Ensino Fundamental assumem a escolarização como prática educativa. As concepções dos sujeitos entrevistados confirmaram que a função assumida pela pré-escola segue o modelo de antecipação de conteúdos e práticas do Ensino Fundamental, na perspectiva de favorecer o processo de alfabetização para minimizar os problemas geralmente enfrentados pelas crianças nas séries posteriores à pré-escola.

Assim, apesar de reconhecer o grande esforço e o compromisso por parte das professoras e das gestoras das instituições que participaram da pesquisa, percebemos o limite histórico, quanto à apropriação e à formulação conceitual e prática, para dar suporte a um novo conhecimento sobre a função da Educação Infantil. De modo contraditório, as intenções e as ações docentes encontram barreiras na concretude das relações sócio-educacionais, as quais interferem nos diferentes projetos de sociedade e nas políticas voltadas para as diferentes classes sociais.

No campo das políticas educacionais e sua materialização na escola, observamos que as políticas para a infância, de certo modo, estão provocando um deslocamento das crianças de quatro a seis anos para as escolas de Ensino Fundamental, para cumprir metas de ampliação e universalização do atendimento, além de atender à obrigatoriedade de matrículas das crianças a partir dos quatro anos de idade.

Foi possível observar também que as políticas nacionais e municipais são assumidas pelas instituições de Ensino Fundamental como referência para a elaboração de propostas pedagógicas para as turmas de pré-escola, no entanto essas políticas se concretizam em práticas educativas que contradizem a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de zero até seis anos de idade. As concepções que as professoras apresentam sobre infância, criança e Educação Infantil projetam-se nas práticas educativas, que, muitas vezes, assumem funções idênticas às do modelo de educação preparatória, tão criticado em passado recente pelos movimentos em defesa de uma Educação Infantil de qualidade social.

É importante pontuar que essa realidade observada não é determinada unicamente pela localização da pré-escola dentro da escola de Ensino Fundamental. A questão vai mais além. Nossa investigação mostrou que a inserção de turmas de pré-escola na escola de Ensino Fundamental está ocorrendo sem a preocupação com a articulação/integração com a proposta pedagógica do Ensino Fundamental. Abre-se uma turma de pré-escola na escola para atender a obrigatoriedade de matrícula e, uma vez na escola, ela não conta com as condições de concretização de uma proposta para a Educação infantil que respeite as especificidades e as necessidades das crianças dessa faixa etária. Torna-se, portanto, muito difícil a realização de uma proposta com qualidade, por vários fatores, entre eles: a inadequação do espaço físico, a falta de recursos materiais e a formação específica das professoras para atuarem nessa etapa da Educação Básica.

Sobre a formação de professores para a Educação infantil, podemos apontar que essa temática está relacionada diretamente com a qualidade do atendimento das crianças de zero até seis anos de idade. A formação vem sendo amplamente discutida por pesquisadores e pautada em fóruns de movimentos sociais, que têm gerado políticas e ações pontuais na minimização do déficit de professores com formação adequada para essa etapa. No entanto, para atender às políticas educacionais de obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade, está prevalecendo a lógica economicista de abrir turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental em regime parcial com aproveitamento das professoras que já atuavam nas escolas.

Preocupamo-nos com o risco do fortalecimento da cisão na Educação Infantil entre creche e pré-escola, principalmente no tocante ao financiamento, por isso nossa defesa é pela luta por instituições que atendam toda a Educação Infantil, ou seja, para crianças de zero até seis anos de idade. Devido ao atendimento prioritário das crianças maiores pelos órgãos oficiais de educação e por causa das politicas de obrigatoriedade de matrícula, as crianças de quatro a seis anos estão, cada vez mais, sendo atendidas em turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, e essa realidade pode provocar o fechamento de turmas de crianças de zero a três anos, ou então implicar limitação de recursos e, consequentemente, falta de qualidade desse atendimento. Desse modo, a materialização das políticas educacionais para a infância está contrariando a luta histórica na área, que é a unidade pedagógica na Educação Infantil.

Por fim, a relação que se estabelece entre pré-escola e escola de Ensino Fundamental é de preparação para a prevenção de insucessos em etapas posteriores, antecipação de práticas e conteúdos próprios do Ensino Fundamental, contenção corporal e moralização. Parece não haver uma distinção entre as duas etapas da Educação Básica, mas sim uma continuidade de processos e práticas a serem ensinados a partir da pré-escola.

Esperamos que novas pesquisas sejam realizadas dentro desta temática contribuindo assim para a continuidade desta discussão bem como para o debate com relação às possibilidades de atuação frente à realidade constada por nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. B. de. *Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da Assistência Social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ALVES, N. N. de L. *Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____. *Coordenação pedagógica na educação infantil*: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARCE, A. *A pedagogia na era das revoluções*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e sociedade*, ano XXII, n.º 74, Abril/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf. Acesso em: 31/03/2011.

_____. O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set/dez. 2008. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 28/04/2011.

AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Edições Melhoramentos, 4ª ed., 1964.

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos:* uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

_____. *A Educação Infantil*: Perspectivas históricas, lutas e necessidades. Universidade Federal de Goiás, 1999, in mimeo. (pp. 1-6).

_____. *et al*. Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. *Anped, GT 07*: educação de crianças de 0 a 6 anos. 2005.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. *Inter-Ação*, vol. 33, n.º 2, p. 379-394, Goiânia, jul./dez, 2008.

_____. Infância e sua educação em diferentes contextos: perspectivas e trajetos de pesquisa. *II Seminário de Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias*: perspectivas metodológicas. Rio de Janeiro: 2010.

_____. O ProInfantil e a formação do professor. *Retratos da escola*. Dossiê Educação Infantil. Revista semestral da Escola de formação CNTE (ESFORCE). Vol. 05, n.º 09. Jul/dez, 2011a.

BARBOSA. I. G. *Educação Infantil brasileira e a Emenda Constitucional n.º 059/2009*: Dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Os desafios da Universalização da Educação Básica. Salto para o futuro, ano XXI, Boletim 16. Novembro/2011b.

BARBOSA. I. G. e COSTA, M. O. *Mulher, mãe:* formação de auto-conceito e de representações infantis. Relatório Parcial/ PIBIC/ CNPq, 2005.

BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. *Anped, GT-07*: educação de crianças de 0 a 6 anos. 2007.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L; MARTINS, T. A. T. O trabalho docente na educação infantil: uma perspectiva dialética. *V Simpósio sobre trabalho e Educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br. Acesso em 19/04/2012.

_____. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. [CDROM, p.1-3]

BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A.; GONÇALVES, L. S. ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Dossiê Educação Infantil. *Revista semestral da escola de formação CNTE* (ESFORCE), vol. 5, n.º 09. Jul/dez, 2011.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força*: rotinas na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, n.º 1, p.56-69, Jan/Jun , 2006b.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 3.708*, de 30 de abril de 1924. Aprova o Regimento Interno das Escolas Maternais. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de documentação e informação. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1924/decreto%20n.3.708,%20de%2030.04.1924.htm. Acesso em: 24/11/2011.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 23/11/2011.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 23/11/2011.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 23/11/2011.

_____. *Decreto-Lei n.º 8.529*, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20/12/2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20/10/2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21/10/2011.

_____. *II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1975-1979)*. MEC. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, DF: 1976.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Educação Pré-escolar. *Atendimento ao pré-escolar: Educação e Psicologia*. Volume 1. Brasília, 1977.

_____. Parecer CFE nº 2.018/1974 – aprova a indicação nº 45/74 e acrescenta recomendações. In: *Legislação e Normas da Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus. Subsecretaria de ensino regular. Brasília, 1979.

_____. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos - 1980/1985*. Brasília, MEC/DDD, 1980.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Comissão de Coordenação Geral. Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Brasília/DF, 1981.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Educação Pré-escolar. *Atendimento ao pré-escolar: higiene, saúde, nutrição*. Volume 2. 4. ed. Brasília, 1982.

_____. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 20/10/2011.

_____. *Lei. n.º 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16, jul.1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13/11/2011.

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1993a. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 15/1/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de Educação Infantil:* proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993b. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 20/05/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/ DPE/COEDI, 1996a.

_____. *Lei n.º 9.394/1996*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996b.

_____. *Emenda constitucional n.º 14 de 1996*. Modifica os arts. da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 34, 308, 206, 211 e 212 e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação Infantil*. Vol. 1-2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução CEB n.º 1*, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 04*, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes operacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Lei n.º 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan., 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004.

_____.Lei nº 11.114, de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: 2006a.

_____. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF: 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: 2006c.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006d.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2006e. 2 v.

_____. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2007.

_____. *Emenda Constitucional nº. 59,* de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade. Brasília, DF: 2009a.

_____.Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. – 6. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009c.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009d.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e sociedade,* vol. 23, n.º 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 31/03/2011.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

CORSARO, W. A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 91. Revista de ciência da educação/Centro de estudos educação e sociedade. Campinas, SP: 2005.

COSTA, M. da. A Educação em tempos de conservadorismo in: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. 15.º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

COSTA, S. S. da. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia*: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Brasil, Goiânia, 2009.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. *Educação Infantil*: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, L. A.; GOES, M. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de pesquisa*, n.º 101, p. 20-49. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

DELORS, J. (Org.) Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez / Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e sociedade*, vol. 31, n.º 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20/05/2011.

FARENZENA, N. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. *Revista Retratos da Escola*, vol.4, n.º 7, Brasília: CNTE, 2010.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e sociedade*, vol. 26, n.º 92, p. 1013-1038. Especial - Out. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20/06/2011.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; MARUZZI, A. B. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, A. L. G. de.; AQUINO, L. M. L. de. (orgs). *Educação Infantil e PNE*: Questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15/08/2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1985.

GANDINI, Leila. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Geoge. *As cem linguagens da criança*: abordagem de Réggio Emília na Educação da primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*: (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal de educação. Coordenadoria de Ensino. Equipe de Educação Infantil. *Educação infantil*: uma proposta pedagógica para a pré-escola, Goiânia, 1995.

_____. Gabinete do Prefeito. *Lei N.º 7.771, de 29 de Dezembro de 1997*. Cria o Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Diário Oficial Município de Goiânia – Prefeitura de Goiânia. Disponível em: www.goiania.go.gov.br. Acesso em: 25/08/2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n.º 13, de* 10 de fevereiro de 1999. Estabelece normas para autorização de funcionamento das instituições do Sistema Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental, 1999.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n.º 14*, de 23 de agosto de 1999. Fixa normas para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino, 1999.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n.º 088*, de 20 de agosto de 2003. Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação e dá outras providências. 2003.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Fórum Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação*. 2004a.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n.º 108*, de 30 de junho de 2004. Dispõe sobre o Regime dos Centros Municipais de Educação Infantil. 2004b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Saberes sobre a infância*: a construção de uma política de educação infantil. 66p. Prefeitura de Goiânia, 2004c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. *Inter-Ação*, vol. 29, n.º1, p. 145-174, Jan/jun. 2004d.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Relatório de audiência publica*. Sessão do dia 31 de agosto de 2005. Disponível em: www.goiania.go.gov.br/.../cme/relatorioaudienciapublica310805.doc. Acesso em 14/10/2011.

_____. *Resolução n.º 194*, de 29 de outubro de 2007. Estabelece normas para Credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de educação infantil, mantidas pelo Poder público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação, Prefeitura de Goiânia, 2007.

_____. *Indicadores de qualidade da ação pedagógica na educação infantil do município de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 2008.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n.º 202*, de dezembro de 2011. Institui a obrigatoriedade de matrículas na Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade na Educação Básica e dá outras providências. 2011.

GOIÁS. *Orientação da prática Educativa na pré-escola*. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Superintendência do Ensino Fundamental e Médio, 1994.

_____. *Educação infantil*: uma proposta pedagógica para a pré-escola. Secretaria Estadual de Educação, 1995.

_____. *Lei complementar n.º 26*, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/. Acesso em: 19/09/2011.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, n.º129, p. 519-546, set./dez. 2006.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

HORN, M. G. de S. *Sabores, cores, sons, aromas*: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo*: (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Os jardins da infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, nº 64, São Paulo, FCC, 1994.

KLEIN. R. A pré-escola no Brasil. *REICE*, Revista eletrônica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio em educación, vol. 05. n.º 2, 2007.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 7.ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e/é fundamental. *Educação e sociedade*, vol. 27, n.º 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20/08/2011.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003, p. 51-66.

_____. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. 4.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, L. L. da G; VENÂNCIO, R. P. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

LOPES, J. J. M. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS,V . *Educação da infância*: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

_____. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARQUEZ, C. G. *O Banco Mundial e a educação infantil no Brasil.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MARTINS, T. A. T. *A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiá, Goiânia, 2007.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: Merisse, A. (Org.). *Lugares da infância*: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo, SP: Editora Arte e Ciência, 1997.

MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*: o espírito do tempo – 2: necrose. Rio de Janeiro: forense Universitária, 1986.

MUNDIM, M. A. P. Ensino Fundamental na SME: Ciclos, organização e gestão. *SME: Educação em Movimento*: Políticas e gestão na Educação Básica. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Vol.1, n.º 1, Jul/Dez, 2011.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, F. M. História da Educação no Brasil: considerações historiográficas sobre a sua constituição. In: NEVES, F.M; RODRIGUES, E; ROSSI, E. (Orgs.). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2005.

OFFE, C. The theory of the capitalist state and problem of policy formation. In: LINDENBERG et alii. *Stress and contradiction and modern capitalism*. Toronto, Lexingyon, Mass, 1975.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: muitos olhares*. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIM, Francisco *et al*. Educação Básica obrigatória: O papel da SME. *SME: Educação em Movimento*. Políticas e gestão na Educação Básica. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Vol.1, n.º 1. Goiânia: Jul/Dez, 2011.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 15.ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSEMBERG, F. 0 a 6: desencontros de estatística e atendimento. *Caderno de pesquisa*, nº. 71 . São Paulo, 1989. Disponível em: http://www.educa.fcc.org.br/scielo. Acesso em: 20/04/2011.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 82, p. 21-30. São Paulo, ago., 1992.

_____. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n.º 107, p. 7-40. São Paulo, jul., 1999.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de pesquisa*, n.º 115, p. 25-63. São Paulo, mar., 2002.

SAYÃO. D. T. *Educação física na pré-escola*: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados Histedbr, 2002.

SCHULTZ, L. M. J. *O pré-escolar*: um estudo de leis e normas oficiais. Goiânia: UCG, 1995.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional.* 4.ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. F. da. *Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil.* Revista Retratos da Escola, v. 5, n. 9, jul./dez. Brasília, 2011.

SILVA, H. L. F. da. *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SOUZA, G. de. Educação da infância, estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental. *Educar em Revista*, n.º 31. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 25/04/2012.

_____. *A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges*: o Barão de Macaúbas (1856-1891). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.

VIEIRA, L. M. F. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). *30ª Reunião Anped*. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. 2007.

_____. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, G. de (Org.). *Educar na Infância*: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, T. D. *A Unesco e as políticas para a educação da infância*: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

APÊNDICE A – OFÍCIO PARA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UFG

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

Of. s/n. Goiânia, 07de fevereiro de 2011

REQUERIMENTO

Senhora Secretária,

Pelo presente, dirigimo-nos respeitosamente requeremos à Vossa Senhoria a fim de solicitar **autorização** para Rosiris Pereira de Souza, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, realizar pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e em escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Na pesquisa, a mestranda propõe-se a investigar as perspectivas educativas das crianças pré-escolares nas escolas públicas municipais de Goiânia. Para tanto, necessita realizar consultas a documentos no âmbito da Secretaria e manter contato com escolas onde existem salas de atendimento pré-escolar.

Gostaríamos de salientar a importância dessa aproximação e articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Educação / UFG, como forma de colaborarmos para a melhor compreensão sobre a criança e sua educação.

No aguardo da manifestação de Vossa Senhoria, agradecemos a atenção, colocando-nos à disposição desta Secretaria para qualquer esclarecimento.

Respeitosamente,

Profa. Drª. Ivone Garcia Barbosa
Professora da Faculdade de Educação/UFG

À Ilma.
Secretária Municipal de Educação de Goiânia
Profª. Neyde Aparecida da Silva

RECEBEMOS Em 07/02/11
horas:
PROTOCOLO / SME
ASSINATURA

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Qualquer dúvida pode ser dirigida ao pesquisador responsável, bem como sua orientadora.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: "Políticas Públicas e Práticas educativas: O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental"

Pesquisadora Responsável: Rosiris Pereira de Souza

Telefone para contato: 92622354/39212389

Pesquisadores participantes: Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa (orientadora)

Telefones para contato: 3292- 1007

A pesquisa em que você está convidado (a) a participar se configura como um projeto de Mestrado desenvolvido por Rosiris Pereira de Souza, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Ivone Garcia Barbosa. A pesquisa tem como objetivo investigar e analisar os processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; observaremos o impacto das políticas públicas nas práticas educativas e curriculares da pré-escola de escolas de Ensino Fundamental, para tanto é necessário realizar questionários e entrevistas com diretoras, coordenadoras e professoras além de

gravações e registros fotográficos, buscando apreender os elementos constituintes do processo de transição das crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para a compreensão da forma como as políticas educacionais para essa etapa da Educação Básica se materializam no cotidiano da escola.

É importante esclarecer que os participantes no projeto terão acesso aos resultados obtidos com a pesquisa.

Sua colaboração é de fundamental importância, mas para isso necessitamos que assine o Termo de Consentimento. Lembramos que os dados são confidenciais, os nomes das escolas, diretoras, coordenadoras, professoras e crianças não aparecerão na pesquisa; somente as pesquisadoras terão acesso às fotos e gravações.

Rosiris Pereira de Souza	Dr.ª Ivone Garcia Barbosa

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL-PROFESSORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Rosiris Pereira de Souza - Creche/ UFG.
ORIENTADORA: Ivone Garcia Barbosa – FE /UFG.

Estamos realizando uma pesquisa visando compreender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil profissional das diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras das turmas de Educação Infantil (pré-escola com crianças de 5 anos de idade) das Escolas Municipais de Ensino fundamental da Secretaria Municipal de Goiânia. Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que sua identidade será mantida em total sigilo, sendo utilizados nomes fictícios e/ou siglas (como por exemplo, diretor 1, 2; escola: A, B, etc.), mesmo na parte de análise dos dados.

Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância para que tenhamos a maior veracidade dos dados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Pesquisadora: Rosiris Pereira de Souza. Fone: (62) 92622354. E-mail: rosirisps@gmail.com

PERFIL PROFISSIONAL – (PROFESSOR/PROFESSORA)

Escola Municipal:
Unidade Regional de Ensino:
Idade das crianças atendidas na sua turma de pré-escola:

Turmas em que atua na Escola: ( ) pré-escola ( ) Ciclo I ( ) Ciclo II ( ) Ciclo III
Horário de funcionamento da escola:

1. Identificação pessoal

Idade:

Estado civil:

Tempo que atua na Educação:

Tempo de trabalho na SME:

Tempo que atua na Pré-escola:

2. Tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação

( ) professor efetivo

( ) professor substituto

( ) contrato especial

( ) professor efetivo com dois contratos

( ) professor efetivo com dobra em outra unidade

( ) outro:

Caso trabalhe em mais de uma escola, indique a segunda escola e turno em que trabalha:

3. Formação acadêmica e aprimoramento profissional

Graduação:

Conclusão:

Especialização:

Conclusão:

Mestrado:

Conclusão:

4. Cursos realizados na área de Educação Infantil ou outros (seminários, congressos, palestras, oficinas e minicursos)

5. No momento, você está fazendo algum curso de formação ou aperfeiçoamento?

( ) sim ( ) não

Caso esteja, especifique o nome do curso, a instituição e a carga horária.

6. Em qual etapa de ensino já atuou?
7. Qual o tempo de atuação em cada etapa?
8. Quanto tempo atuou na Educação Infantil?
9. Já trabalhou em CMEI?
10. Quanto tempo?
11. Na escola em que trabalha, atua somente na Educação Infantil?

12. Outras experiências profissionais: Função/Local/Tempo (início / fim)

13. Outras informações que você considera pertinentes:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL - DIRETORA/COORDENADORA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Rosiris Pereira de Souza - Creche/ UFG
ORIENTADORA: Ivone Garcia Barbosa - FE /UFG

Estamos realizando uma pesquisa visando compreender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil profissional das diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras que trabalham com as turmas de Educação Infantil (pré-escola com crianças de 5 anos de idade) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Goiânia. Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que sua identidade será mantida em total sigilo, sendo utilizados na pesquisa nomes fictícios e/ou siglas (como por exemplo, diretor 1, 2; escola: A, B, etc.), mesmo na parte de análise dos dados.

Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância, para que tenhamos a maior veracidade dos dados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Pesquisadora: Rosiris Pereira de Souza. Fone: (62) 92622354. E-mail: rosirisps@gmail.com

PERFIL PROFISSIONAL – (DIRETORA/COORDENADORA)

Escola Municipal:

Unidade Regional de Ensino:

Número de crianças atendidas na Escola:

Idade das crianças atendidas na Educação Infantil:

Etapas de ensino:

Número de turmas de Educação Infantil nos dois períodos:

Número de crianças em cada turma de Educação Infantil:

Horário de funcionamento da escola:

1. Identificação pessoal

Idade:

Estado civil:

Formação:

Nº de Filhos:

Tempo de atuação na Escola:

Tempo de atuação na pré-escola:

Tempo de atuação na Educação:

2. Tipo de vínculo com a Secretaria Municipal de Educação

( ) professor efetivo

( ) professor substituto

( ) contrato especial

( ) professor efetivo com dois contratos

( ) professor efetivo com dobra em outra unidade

( ) outro:

3. Formação acadêmica e aprimoramento profissional

Graduação:

Conclusão:

Especialização:

Conclusão:

Mestrado:

Conclusão:

Doutorado:

Conclusão:

4. Cursos realizados na área de Educação Infantil ou outros (seminários, congressos, palestras, oficinas, minicursos)

5. No momento, você está fazendo algum curso de formação ou aperfeiçoamento?

( ) sim ( ) não

Caso esteja, especifique o nome do curso, a instituição e a carga horária.

APÊNDICE E - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO: PRIMEIRO SEMESTRE / 2011

Escola A - Regional Maria Helena Bretas
Escola B - Regional Central
Escola C - Regional Luíza Thomé
Escola D - Regional Brasil de Ramos
Escola E - Regional Jarbas Jayme

Cronograma de visitas para observações e anotações em diário de campo:

11/04 – Escola A
12/04 – Escola B
13/04 – Escola E
15/04 – Escola D
18/04 – Escola E
19/04 - Escola A
20/04 – Escola B
25/04 – Escola C
26/04 – Escola D
27/04 – FE/UFG – Fórum Goiano de Educação infantil
28/04 – Curso do CEFPE-SME – Rede Municipal de Educação: princípios e ação educativa
29/04 – não houve
02/05 – Escola A
03/05 – Escola C
04/05 – Escola E
05/05 – Escola D
06/05 – Escola B
09/05 – Escola A
10/05 – Reunião do Fórum Goiano de Educação infantil na FE/UFG
11/05 – Escola E
12/05 – Escola D
13/05 – Não houve

16/05 – Palestra da Prof.ª Zilma Ramos de Oliveira

17/05 – Não houve

18/05 – IV Encontro Estadual de Prática de Ensino – EDIPE

19/05 – IV Encontro Estadual de Prática de Ensino – EDIPE

20/05 – IV Encontro Estadual de Prática de Ensino – EDIPE

25/05 – não houve

26/05 – Escola A

27/05 – Não houve

30/05 – Escola B

31/05 – Escola D

01/06 – Escola E

02/06 – Escola C

03/06 – Não houve

06/06 – Escola B

07/06 – Escola C

08/06 – Fórum de Educação Infantil – Centro Oeste

09/06 – Fórum de Educação infantil – Centro Oeste e Seminário da Especialização/NEPIEC

10/06 – Seminário da Especialização e IV Encontro do NEPIEC

13/06 – Escola A

14/06 – Escola B

15/06 – Escola C

16/06 – Escola D

17/06 – Escola E

20/06 – Escola D

21/06 – Escola A

22/06 – Não houve

27/06 – Escola B

28/06 – Escola E

29/06 – Escola C

30/06 – Encerramento das atividades de visitas às instituições para estudo exploratório (diário de campo)

APÊNDICE F - RESOLUÇÕES E PARECERES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO QUE DIZEM RESPEITO À EDUCAÇÃO INFANTIL.

RESOLUÇÕES

Resolução **CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução **CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Resolução **CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2000.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Resolução **CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Resolução **CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9.394/96, e dá outras providências.

Resolução **CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2004**. Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica que atendem cidadãos brasileiros residentes no Japão.

Resolução **CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Resolução **nº 04/2010, aprovado em 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Resolução **CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Resolução **CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011**. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

PARECERES

Parecer **CNE/CEB nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio.

Parecer **CNE/CEB nº 04/00, aprovado em 16 de fevereiro de 2000**. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 9/2000, aprovado em 16 de fevereiro de 2000**. Consulta quanto à autorização, credenciamento e supervisão das Instituições de Educação Infantil, tendo em vista a Lei 9.394/1996.

Parecer **CNE/CP nº 009/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior. Brasília. 2001.

Parecer **CNE/CEB nº 34/2001, aprovado em 5 de novembro de 2001**. Consulta sobre autorização de funcionamento e supervisão de Instituições privadas de Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 2/2002, aprovado em 5 de agosto de 2002**. Assunto: Responde à consulta sobre as condições de formação de profissionais para a Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 32/2002, aprovado em 5 de agosto de 2002**. Assunto: Responde à consulta sobre reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Parecer **CEB nº 39/2002, aprovado em 6 de novembro de 2002**. Assunto: Responde à consulta sobre creches domiciliares.

Parecer **CEB nº 01/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003**. Assunto: Responde consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica.

Parecer **CEB nº 02/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003**. Assunto: Responde à consulta sobre recreio como atividade escolar.

Parecer **CNE/CEB nº 03/2003, aprovado em 11 de março de 2003**. Assunto: Responde à consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 26/2003, aprovado em 29 de setembro de 2003**. Assunto: Responde à consulta sobre a realização de "vestibulinhos" na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Parecer **CNE/CEB nº 04/2004, aprovado em 27 de janeiro de 2004**. Assunto: Responde à consulta sobre a situação de profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em Centros Municipais de Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 26/2004, aprovado em 16 de setembro de 2004**. Assunto: Responde à consulta referente à pertinência do Parecer CNE/CEB 34/2001, que trata da autorização de funcionamento e da supervisão das instituições privadas de Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 29/2004, aprovado em 5 de outubro de 2004**. Assunto: Responde à consulta sobre a formação de professores em nível médio, na modalidade

Normal e proposta de formação para monitoras infanto-juvenis que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil no município de Campinas.

Parecer **CNE/CEB nº 39/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006**. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Parecer **CNE/CEB nº 40/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006**. Pertinência do Parecer CNE/CEB nº 34/2001, que trata da autorização de funcionamento e supervisão de instituições privadas de Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 41/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006**. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

Parecer **CNE/CEB nº 44/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006**. Consulta referente à Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 5/2007, aprovado e 1º de fevereiro de 2007**. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Parecer **CNE/CEB nº 7/2007, aprovado em 19 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Parecer **CNE/CEB nº 22/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental.

Parecer **CNE/CEB nº 6/2008, aprovado em 8 de abril de 2008.** Consulta sobre os procedimentos a serem adotados referentes à existência de instituição de Educação Infantil sem autorização de funcionamento.

Parecer **CNE/CEB nº 21/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008.** Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino.

Parecer **CNE/CEB nº 26/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008.** Solicitação de pronunciamento em relação à proposta de reestruturação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI – cujo objetivo é a ampliação do atendimento a crianças de 0 a 2 anos de idade em turmas a serem assistidas por professores habilitados e auxiliares de apoio.

Parecer **CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 07/2010, aprovado e 07 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

Parecer **CNE/CEB nº 12/2010, aprovado em 8 de julho de 2010**. Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Parecer **CNE/CEB nº 17/2010, aprovado em 8 de dezembro de 2010**. Normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

APÊNDICE G – RESOLUÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE GOIÂNIA QUE DIZEM RESPEITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Resolução – **CME nº 013, de 10 de fevereiro de 1999**. Estabelece normas para autorização de funcionamento das instituições do Sistema Municipal de Ensino que oferecem o Ensino Fundamental.

Resolução – **CME nº 14, de 23 de agosto de 1999**. Fixa Normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.

Resolução – **CME nº 002/1999**. Define a organização da Educação Básica no Ensino Fundamental e dá outras providências.

Resolução – **CME nº 003/1999**. Dispõe sobre avaliação da aprendizagem, duração do ano letivo na Educação Básica e dá outras providências.

Instrução Normativa – **CME nº 002, de 10 de março de 1999**. Estabelece critérios para a instrumentalização do processo de verificação prévia na Educação Infantil e Ensino Fundamental das instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Instrução Normativa – **CME nº 005, de 16 de junho de 1999**. Dispõe sobre a Organização de Processos das instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Resolução – **CME nº 072, de 17 de novembro de 1999**. Fixa normas para o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental das Instituições jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Resolução – **CME nº 088, de 20 de agosto de 2003**. Estabelece normas para cadastramento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação e dá outras providências.

Resolução – **CME nº 108/2004**. Dispõe sobre o Regime dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Resolução – **CME nº 168, de 1º de dezembro de 2004**. Aprova a proposta pedagógica da Educação Infantil e dá outras providências.

Resolução – **CME nº 194, de 29 de outubro de 2007**. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo poder público municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

Resolução – **CME nº 202/2011**. Institui a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade na Educação Básica e dá outras providências.